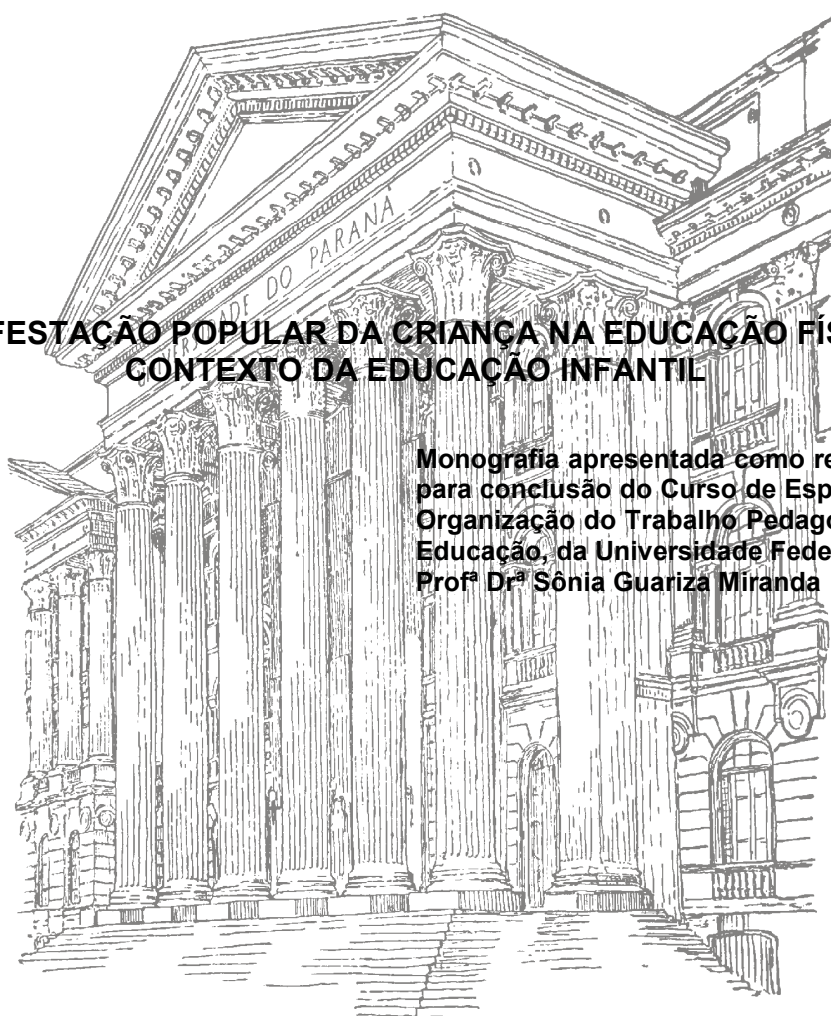


CYNTHIA ADRIANE DE ALMEIDA

**A MANIFESTAÇÃO POPULAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Especialização em
Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná.
Profª Drª Sônia Guariza Miranda



CURITIBA

2011

CYNTHIA ADRIANE DE ALMEIDA

**A MANIFESTAÇÃO POPULAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Especialização em
Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná.
Profª Drª Sônia Guariza Miranda**

*Aos Professores que colaboraram para esta pesquisa;
Principalmente às crianças que são fonte de inspiração da minha trajetória
acadêmica e como Professora e, razão pela qual esse trabalho teve sentido.*

INFÂNCIA
Carlos Drummond de Andrade

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia
Eu sozinho, menino entre mangueiras
Lia história de Robinson Crusoe,
Comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
Chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
Café gostoso
Café bom
Minha mãe ficava sentada cosendo
Olhando para mim:
– Psiu... não corde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito
E dava um suspiro... que fundo !
Lá longe meu pai campeava
No mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoe.*

As lembranças da Infância são lembranças das expressões dos corpos – seu próprio corpo, corpo da mãe, do pai, da “preta”... Sua história e sua lembrança são mais bonitas porque podem ser sentidas e revividas, são expressões de movimentos que ganham significado naquele contexto de interações sociais: em meio a mangueiras, a cavalo no campo, na cozinha esperando o café, observando a mãe cosendo... Corpo, movimento e linguagem: três elementos que podem desvendar que a Infância e a construção do conhecimento pela criança são muito mais bonitas...

AGRADECIMENTOS

Não há muralhas que ficarão de pé diante de mim. Mais uma etapa vencida! Parece que foi ontem a minha entrada na Universidade e aquela mágica sensação do desconhecido, mas ao mesmo tempo a sensação de que a partir daquele dia, minha vida iria mudar.

Dúvidas e medos surgiram. O pensamento em desistir, jogar tudo para o alto, quando as dificuldades viam. Quem nunca passou por isso! A dificuldade de arrumar emprego, de dar o melhor de mim para a minha profissão. ***Coragem! Vai em frente o dia já chegou.*** Mas uma coisa eu tive e tenho certeza: Eu nasci para isso!

Mas ***é com lágrimas nos olhos que se conta uma historia bela!*** E diante de todas estas vivências, pessoas passaram pela minha vida e ficaram. Pessoas que arrancaram de mim o respeito e admiração durante todo este caminhar acadêmico:

Primeiramente à Deus, pela força, pela companhia, pelas conversas na madrugada, por me amparar, por me amar e por tomar conta da minha vida, pois ***eu preciso Te amar e ser movida pelo Teu amor...***

À minha mãe, Terezinha do Rocio Furtado de Almeida, por sempre acreditar em mim, me incentivar a seguir em frente. ***O meu amor por ti é incondicional!***

Ao meu Pai, Geraldo de Almeida, que foi o meu primeiro professor, que me ensinou a ler, a escrever, a falar Português e Espanhol, mas a não falar palavrão (risos): ***Yo quisiera llorar Y no tengo más llanto, lo queria yo tanto Y se fue para nunca volver.*** Pai, o senhor faz muita falta.

Aos meus amigos, muito mais que amigos, “*Amigos mais chegados que irmãos*”: Andrey Maciel de Oliveira, Lilian Moreira Umbelino, Fernanda e Sofia Burakowski. Por tantos anos me agüentando, pois ***amigo é uma benção. Que vem do coração de Deus pra gente cuidar. É assim que vocês são pra mim, como uma pérola que eu mergulhei pra encontrar.***

Aos meus amigos que eu fiz na faculdade e que até hoje tem estado ao meu lado: Luis Felipe Borba Carignano, Gabriela Chicuta Ribeiro e Fabieli Stabellini. ***Foi com eles que vivi os melhores anos de minha vida.***

Aos grandes amigos da Comunidade Vida Plena: Everton Rodrigo da Silva, Daniela Soares de Almeida, Cristiane Martins de Castro, Jeniffer Grabias, Mary Lúcia Teixeira e Wagner Fernandes: ***Pois em meio a luta levantasse uma geração que é fiel. FIEL ATÉ O FIM!*** Afinal, ***temos um chamado incomum, para viver uma vida incomum.***

À minha orientadora Profª Drª Sônia Guariza Miranda por cada palavra de incentivo, por me acolher tão bem e ensinar tantas coisas. ***Pois a tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos.***

Ao Profº Dr. Gracialino Silva Dias, pela oportunidade dessa Especialização. ***O verdadeiro trabalho de cada professor é manter a moral nos trazendo de volta aos princípios simples que estamos tão ansiosos para não ver.*** Obrigada pela paciência e pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas da especialização: Nayara Correia, Milena Nichel, Tiago de Melo, Carine da Costa, Mariana Tozato, Francisléia Sadelli, Marcelo Rakssa, Leandro Oebeck, Everton Renauld e Aline Xavier: ***Por repartir seus conhecimentos, colocando nas mãos as ferramentas com asas nas quais abriremos novos horizontes, rumo à satisfação plena dos ideais humanos e profissionais.***

Ao C.S Lewis, Max Lucado, Vinicius de Moraes, Nívea Soares, Brian Littrell, Roberto Ledesma, Fernanda Brum, Pregador Luo, Megafone, André Valadão, Rodolfo Abrantes e Paulo Freire. “Emprestei” algumas de suas frases para construir meus agradecimentos.

Se você me ajudou de alguma forma, mas não se viu contemplado deixe seu nome no verso desta folha ok?

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para o que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, mas somos o que IREMOS ser, e graças a DEUS, não somos o que éramos”.
(Martin Luther King)

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
1.0 INTRODUÇÃO	1
1.1 A escolha do tema: como o mundo da criança tomou conta de mim?	1
1.2 Descrição do Problema e Justificativa	2
2.0 REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1 Delineando uma perspectiva histórica.....	6
2.2 A infância como objeto de pesquisa	11
2.3 A Linguagem do Movimento na Infância	13
2.4 A Infância e a Manifestação Popular fora do âmbito escolar	15
2.5 A Educação Física na escolarização da Infância: aspectos históricos	19
3.0 OS PERCURSOS DA PESQUISA: A DEFINIÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	22
3.1 Categorias Metodológicas: Totalidade e Contradição	22
3.2 Categoria de Conteúdo:Hegemonia, Práxis e Manifestação Popular do movimento da criança	23
3.3 Análise da Manifestação Popular do movimento da criança	27
3.3.1 A linguagem do movimento da criança na perspectiva de classe popular	31
3.3.2 Análise e aspectos históricos da Educação Física na escolarização da infância, e sua relação com a manifestação popular na linguagem do movimento da criança	34
4.0 PESQUISA DE CAMPO	43
4.1 A caracterização do campo investigado	43
4.2 Em foco a entrevista com os professores respondentes	44
4.2.1 A perspectiva da Educação Popular na prática dos professores respondentes	47
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS	66

RESUMO

Os estudos sobre o universo da criança pequena tem sido muito prolíferos nos últimos anos, principalmente no âmbito do Movimento na infância. Uma justificativa é como explorar as diversas formas de utilizar e de sentir o corpo, que proporcionam à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem e de suas formas de expressão. Nesta perspectiva o presente estudo mostra como objeto a Educação Física na Educação Infantil e suas relações com a manifestação popular no movimento da criança. Portanto, buscou-se responder a seguinte indagação: Como os professores compreendem a linguagem do movimento por meio da manifestação popular corporal da criança e suas brincadeiras? Para tanto, o estudo procurou caracterizar a concepção da linguagem de movimento da criança e se a Educação Popular se manifesta neste âmbito investigado, proporcionando uma análise reflexiva sobre a exploração de diversas formas da criança utilizar e sentir o corpo. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na abordagem do Materialismo Histórico e Dialético. Os instrumentos investigativos foram: a entrevista semi-estruturada com Professores de Educação Física na Educação Infantil onde foi feito uma análise do fundamento da linguagem do movimento e a Educação Física na escolarização da infância e sua relação com a manifestação popular em uma perspectiva histórica; a infância e sua manifestação popular fora do âmbito escolar; e como a perspectiva da Educação Popular se encontra na prática destes professores em suas respectivas escolas. De maneira geral, foi visto nesse trabalho uma preocupação de alguns professores investigados sobre as questões da manifestação popular, mas muitas vezes os mesmos se encontram “presos” pelos sistemas pedagógicos de ensino, não oportunizando a criança se expressar livremente nas práticas escolares. Verificou-se também que a Cultura Infantil sobre a Linguagem do Movimento defendido por alguns estudiosos, não trazem em questão a Cultura Popular das crianças de classes menos favorecidas na qual sabemos que as vivências de suas práticas não são da mesma maneira do que crianças de classes burguesas. Neste trabalho concluiu-se que é essencial mostrar a importância da manifestação popular, enfatizando a necessidade da cultura popular para criança seja algo possível de ver vivenciado, independente da faixa etária, tanto no ambiente escolar quanto no âmbito extra-escolar.

Palavras chaves: Educação Popular, Criança, Cultura, Práticas Corporais, Linguagem do Movimento

1. INTRODUÇÃO

1.1 A escolha do tema: como o mundo da criança tomou conta de mim?

O meu interesse em trabalhar com a criança veio desde antes da minha entrada na Universidade. Esse mundo da criança que oportuniza o real e o imaginário estarem juntos e acreditar no improvável sempre me fascinou. A forma como a criança observa ao seu redor e como ela revela o que ela sente de uma maneira tão simples e verdadeira, me instigou a conhecer e trabalhar nesse meio. Entrando na vida acadêmica, o desconhecido entrou em cena. A mágica sensação do que fosse acontecer quando eu terminasse o Curso de Educação Física pairava em minha mente. Era como se a cabeça de uma criança estivesse em mim, imaginando e fantasiando o que seria daquele dia em diante. Ainda no curso de Licenciatura em Educação Física na UFPR, mais precisamente no ano de 2008, o meu interesse em estudar a criança pequena oportunizou-me a conhecer o âmbito da Educação Infantil. A partir daí, iniciei os meus estudos nesta área da Educação Infantil por meio da disciplina Projetos Integrados C e, logo após, no Projeto de Extensão: EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas da Educação Infantil. A disciplina proporcionou a ida dos alunos matriculados, para vivência de práticas docentes na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Curitiba. A partir daí, o meu interesse pelo assunto foi aumentando. Participei de muitos Congressos, Grupos de Estudos referentes a Infância e a Educação Física.

Hoje com quase três anos de formada, minhas indagações continuam. O ser, denominado criança, ainda me encanta e a cada aula que ministro é para mim um grande desafio e ao mesmo tempo um (re)pensar de tudo aquilo que um dia eu desejei seguir como profissão.

A Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico trouxe-me novas perspectivas e novos (possíveis) caminhos a trilhar.

Apresento neste capítulo esses novos olhares através dos quais esta pesquisa ganhou uma importância significativa na minha carreira como Professora, não perdendo assim, aquele universo imaginário sobre a Criança desde os tempos anteriores a Universidade.

1.2 Descrição do Problema e Justificativa

É essencial dizer que estudos sobre o universo da criança pequena tem sido muito prolíferos nos últimos anos, principalmente os que permeiam esse período da infância que se caracteriza como o início da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Na perspectiva vigotskiana, a criança, desde seu nascimento, está inserida em um universo de signos e símbolos culturalmente partilhados que mediam sua relação com o mundo e a partir dos quais se constitui a aprendizagem e desenvolvimento, não sendo dependente da escola. O desenvolvimento ocorre em pelo menos dois níveis, o *nível de desenvolvimento real*, que se refere àquilo que a criança consegue realizar sozinha; a *zona de desenvolvimento potencial*, que equivale àquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente. Assim, nas interações com o meio físico e social, Vygotsky (2001) destaca as relações que os seres humanos estabelecem entre si, enfatizando as trocas com pessoas mais experientes, visto que, nesta abordagem, a aprendizagem é um aspecto central na constituição e no desenvolvimento do indivíduo, bem como em seu processo de apropriação da experiência histórica e culturalmente compartilhada com as pessoas e com outros elementos da cultura. No início da experiência social de todo ser humano encontra-se uma intensa busca pelo pertencimento de tudo o que está à volta. A realidade em torno é tomada pelas mãos, pela boca, pelos olhos e ouvidos. Mas logo, o domínio sobre os objetos se intensifica e, na consonância entre o amadurecimento biológico e o aprimoramento das relações interpessoais, inicia-se o processo de desenvolvimento cultural da criança como afirma Spréa (2010) na concepção de Vygotsky (2001).

Segundo Vygotsky (2000, *apud* MAZZUCHELLI, 2010), o desenvolvimento cultural se dá em três estágios: em si, para os outros, para si. O primeiro é momento teórico cujo estado biológico antecede o cultural, é o “dado” em si. O segundo momento é aquele em que o dado “em si” recebe a significação do outro, tendo significações para os outros; e o terceiro é o momento em que a significação que o outro fez do “em si” passa a ser significativo para o indivíduo, ou seja, “para si”. Assim, a mediação do outro não se dá de forma simplesmente instrumental, mas possui um sentido profundo, sendo condição para o desenvolvimento da personalidade. Isso mostra como o brincar é resultado de um fenômeno de

aprendizagem e se especializa na medida em que a criança intensifica sua relação com os outros.

Garanhani (2008)¹ afirma que nessa nova concepção de educação da criança pequena, é possível identificar que o grande desafio para Educação Infantil foi e ainda está sendo o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

Em um estudo de Junqueira Filho (2000) na área da Educação Infantil, constatou-se que as décadas de 80 e 90 foram contempladas com uma parcela significativa de propostas e referenciais curriculares, de caráter pedagógico, em resposta às propostas de caráter exclusivamente assistencialista e recreacionista. No mesmo estudo, Junqueira Filho conclui que esse fato desencadeou uma multiplicidade e diversidade de critérios para a seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Dentre os documentos analisados, o autor constatou a existência de propostas que indicavam a organização do trabalho pedagógico em torno de linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar.

A Educação Infantil, segundo Dahlberg, Moss e Pencer (2003), nos últimos 30 anos, tem sido vista com um olhar diferenciado. Percebe-se um cuidado maior para com as crianças de 0 a 6 anos por parte dos governos, dos pais, dos empregadores, das comunidades e dos pesquisadores.

Nessas propostas Garanhani (2008) relata que o movimento do corpo é abordado como uma das linguagens que permitem à criança investigar, conhecer e expressar o ambiente no qual está inserida, como também, tomar consciência de si e deste ambiente sociocultural e que a necessidade de um trabalho de cunho pedagógico no âmbito da Educação Infantil é fundamental.

Uma justificativa é que para que o desenvolvimento da criança pequena seja significativo é primordial a exploração de diversas formas de utilizar e de sentir o corpo, que proporcionam à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem, como também o reconhecimento de seus limites e

¹ Doutora em Psicologia da Educação e Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Projeto EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil.

de suas formas de expressão, aspectos importantes na construção da identidade e da autonomia infantil.

Nesse caso a ação pedagógica do professor com a criança é uma ação de disponibilidade social e afetiva. Afinal o ato pedagógico não pode ser entendido como técnica, mas como ação humana que busca disponibilizar o componente afetivo que se traduz em aprendizagem e mudanças para novos comportamentos. (PICHON-RIVIÈRE, 1995 *apud* FALKENBACH, DREXSLER e WERLE, 2006).

Garanhani (2008) relata que dados de pesquisa mostraram que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, mas as educadoras, independente das suas formações profissionais, relataram dificuldades na sistematização e justificativa de práticas referentes a esse trabalho na educação da criança. Portanto, faz-se necessário investigar nesse âmbito como a Educação Física na Educação Infantil e suas relações com a manifestação popular na linguagem do movimento da criança.

Nesta perspectiva o presente estudo retoma seu objeto que é a Educação Física na Educação Infantil e suas relações com a manifestação popular no movimento da criança, buscando responder a seguinte indagação:

Como os professores compreendem a linguagem do movimento por meio da manifestação popular corporal da criança e suas brincadeiras?

Para tanto, o presente estudo teve como objetivos caracterizar claramente a concepção da linguagem de movimento da criança. Envolve também verificar se a Educação Popular se manifesta neste âmbito investigado, proporcionando uma análise reflexiva sobre a exploração de diversas formas de a criança utilizar e sentir o corpo; Além disso, verificar o processo infantil de reconhecimento de seus limites e suas formas de expressão de movimento, e analisando a construção da identidade e autonomia infantil a partir do conteúdo popular manifesto em atividades lúdicas.

A partir disso, este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, utilizar-se-ão, como método investigativo, os seguintes encaminhamentos metodológicos²:

² Estes mesmos encaminhamentos metodológicos e são vistos, também, na pesquisa de TONIETTO, Marcos Rafael: A relação entre a Cultura Infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas. Dissertação de Mestrado em Educação UFPR, 2009.

1. Analisar o fundamento da linguagem do movimento na infância em uma perspectiva histórica;
2. Analisar a infância e sua manifestação popular fora do âmbito escolar.
3. Analisar aspectos históricos da Educação Física na escolarização da infância, e sua relação com a manifestação popular na linguagem do movimento da criança;
4. Verificar se a perspectiva da Educação Popular se encontra na prática destes professores em suas respectivas escolas;
5. Escolher os/as professores/as da Rede Municipal de Curitiba, atuantes no contexto, para a entrevista sobre as práticas da Educação Física bem sucedidas³ na Educação Infantil.

³ A utilização no estudo de professores com práticas bem sucedidas se justifica no entendimento de que as pesquisas que analisam as práticas bem sucedidas podem oferecer importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente, segundo as orientações de André (1992): a partir das situações concretas que eles [os professores] encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica (ANDRÉ, 1992, *apud* TONETTO, 2009).

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Delineando uma perspectiva histórica...

Este estudo propõe mostrar como a infância esteve presente na história do pensamento educacional, ou seja, em que momento a criança passa a ser percebida em seus aspectos científicos nos âmbitos biológico e sociológico, ao mesmo tempo em que ocorre o surgimento do processo de escolarização da infância.

No sentido de explicitar tal pressuposto, Machado (2004) afirma a ideia de que a infância não existiu sempre e nem se expressa da mesma maneira, é um conceito determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. O lugar da infância no mundo, portanto, foi construído ao longo da história.

Na Europa, durante o período medieval, segundo Rechia (2001), o processo de integração das crianças dava-se no cotidiano das comunidades, pois o trabalho tinha um caráter coletivo, a educação efetivava-se pela aprendizagem junto aos adultos. Não havia, naquela época, a ideia das crianças separadas dos adultos para a escolarização. O trabalho, o lazer e as brincadeiras desenvolviam-se no mesmo espaço.

A aprendizagem não ocorria na própria família, sendo habitual, a partir dos sete anos, a entrega das crianças para uma família educadora que transmitiria uma prática de trabalho, bem como seus valores morais. Os adultos acreditavam que a afetividade poderia ser um obstáculo para a aquisição da autodisciplina e que uma relação mais distante entre mestre e aprendiz facilitaria a educação. Esta espécie de intercâmbio familiar acontecia, especialmente, na produção artesanal, os contratos duravam cerca de sete anos, havia benefícios para o mestre (relação de dependência, exploração de mão-de-obra) e também para o aprendiz, tendo em vista a possibilidade de tornar-se artesão independente. Predominava o “aprenderfazendo”, não existindo a escola como a conhecemos hoje. (MACHADO, 2004).

O estudo clássico de Ariès (1981) mostra que, até o final do século XIX, as crianças apareciam misturadas com os adultos na vida cotidiana; apenas ao final

daquele século surge uma tendência em separar o mundo dos adultos do mundo das crianças.

Dois sentimentos da infância preponderaram neste período, um denominado “paparicação” que decorria do prazer que as pessoas sentiam ao ver a maneira de ser das crianças pequenas. Paparicá-las, dar-lhes atenção, era algo concebível e desejável. Esse primeiro sentimento da infância, sobretudo ao final do século XVI e no século XVII começa a marcar o lugar da infância na história. Outro sentimento da infância, observado no século XVII, envolvia a preocupação com o disciplinamento e a preservação dos costumes e também a percepção de que as crianças eram frágeis criaturas de Deus. Esse segundo sentimento da infância viria dos legisladores e dos religiosos, passando posteriormente para a vida familiar. No século XVIII, um elemento novo foi agregado a esses dois sentimentos da infância, a preocupação com a higiene e a saúde física.

Pinto (1997), em seus estudos sobre a infância como construção social, endossa as afirmações anteriores ao dizer:

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez para mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.(PINTO, 1997, p. 44).

Com isto, ressalta-se que é exatamente no século XVIII que a imagem da infância mudou, devido à instalação de uma valorização e reorganização dos comportamentos educativos, desencadeando uma preocupação da sociedade em procurar novos métodos de educar e escolarizar as crianças.

Luzuriaga (1987) relata que o século XVIII foi o *século pedagógico* por excelência, pois a educação passou a ocupar o primeiro plano na sociedade e duas das maiores figuras da pedagogia e da educação da infância, responsáveis por este cenário, foram Rousseau e seu discípulo Pestalozzi.

No que tange ao Brasil, Priori (2000) destaca que tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram ao país com grande atraso, se o compararmos aos outros países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se nos primórdios da Idade Média. No início da colonização, as escolas jesuítas eram

escassas e para poucos. De forma muito precária, o ensino público só foi instalado durante o governo de marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. Durante o século XIX, para os filhos dos pobres havia apenas o trabalho na lavoura, enquanto para os filhos de uma pequena elite havia o ensino ministrado por professores particulares. No final do século XX, o trabalho infantil continuou sendo visto como uma alternativa de complementação salarial para as famílias das classes populares. Em relação às instituições de educação infantil no Brasil a partir do descobrimento e no período escravista, surgem as primeiras iniciativas voltadas à criança como um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil que era atribuído aos nascimentos ilegítimos da união entre escravos e senhores e à falta de educação e negligência das mães. Estas instituições surgiram como substitutas das relações maternas e tinham cunho religioso e filantrópico (FARIA, 2005; KRAMER, 1995; KUHLMANN JR, ROCHA e ROCHA , 2006 *apud* MAZZUCHELLI, 2010).

Rousseau, nessa época, segundo Garanhani e Moro (2000), combateu idéias que prevaleciam há muito tempo sobre a educação da criança, entre elas, a de que a teoria e a prática educacional, na infância, deveriam focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Desta maneira, chamou a atenção para as necessidades da criança em cada idade e as condições de seu desenvolvimento. Insistiu, portanto, em procurar conhecer, profundamente, as características da infância, para que a educação da criança pequena fosse melhor.

Pestalozzi, seguindo Rousseau, também preocupou-se com a educação da criança, dedicando sua vida a esta causa. (MAZZUCHELLI, 2010). Defendia as idéias de que a criança começa a sua aprendizagem desde o nascimento, ou seja, que a infância não era um mero período latente, de esperar para ficar adulto, e, mediante isto, Mazzuchelli (2010) justifica a necessidade de pensar uma educação infantil que leve em conta o desenvolvimento psíquico da criança.

Com isto, a formação corporal ocupa um lugar de destaque em seu método, pois Pestalozzi propõe, segundo Garanhani e Moro (2000), a percepção, por meio da ação, como base de toda a educação. Para Pestalozzi, a percepção, no processo educacional, está em primeiro lugar, pois defende que a apreensão inicial da realidade não ocorre pela palavra, ou seja, o conteúdo deverá preceder a linguagem. A partir desta tese, Pestalozzi desenvolve uma proposta de ensino que parte do

concreto para o abstrato, utilizando-se do material concreto para provocar na criança o *sentir objetos*, ao invés de *ouvir falar deles*.

Segundo Nicolau (1997), foi Froebel, discípulo de Pestalozzi, que, em pleno surgimento da Revolução Industrial, criou na Alemanha em 1837, o primeiro Jardim de Infância – *Kindergarten* –, dedicando o restante de sua vida à fundação de Jardins de Infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições escolares. Nicolau (1997) ainda afirma, em seus estudos, que Froebel foi o primeiro educador a sistematizar orientações metodológicas sobre o brincar, o jogo e o desenho na educação escolar infantil.

Na Itália, o Método Montessoriano, criado por Maria Montessori e, na Bélgica, as propostas pedagógicas de Decroly contribuíram para o estudo sobre a criança. Ambos nasceram da observação de crianças com deficiência e foram sistematizados por educadores com formação em medicina. Assim, Garanhani e Moro (2000) afirmam que nessa época, ocorreu uma valorização em torno de observações de crianças com crescimento e desenvolvimento irregular ou anormal, para que se pudesse esclarecer o que se admitia por desenvolvimento regular, ocorrendo, com isto, sistematizações científicas das diferentes fases e períodos do desenvolvimento infantil. Portanto, este contexto científico justifica a influência dos conhecimentos biológicos e psicológicos na formulação das bases técnicas de uma nova educação infantil que se apresentava.

Outro marco importantíssimo para a expansão das instituições de atendimento educacional à infância foi a Segunda Guerra Mundial, que aumentou ainda mais o número de mulheres que precisavam trabalhar (KRAMER, 1995 *apud* MAZZUCHELLI, 2010). Com estas transformações sociais, políticas e econômicas que se instauraram, a educação de crianças pequenas tomou um novo rumo e muitos teóricos se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil, descrevendo os comportamentos de acordo com cada faixa etária, para que fosse possível uma melhor compreensão acerca das crianças. (MAZZUCHELLI, 2010).

A educação infantil nunca havia tido tamanho destaque no contexto político e, conseqüentemente, no meio acadêmico. Como política pública, sofreu mudanças significativas nos últimos 15 anos em nosso país. No âmbito federal, a criança de zero a seis anos hoje ocupa um lugar inédito. O atendimento educacional de crianças em creches e pré-escolas passou a ser garantido por lei e legitimado

socialmente, constituindo-se como dever do Estado e direito e de famílias das mais diversas classes sociais (BRASIL, 1988, 1996 *apud* MAZZUCHELLI, 2010).

Schmidt (1997) descreve que os séculos XVII e XVIII, foram os séculos da descoberta da infância e o século XIX o momento da produção de saberes na tentativa de explicá-la, mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado *o século da criança*. Segundo Becchi (1996, *apud* SCHIMIDT, 1997), o “século das crianças”, as colocou no centro das teorias, das pesquisas, das preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, atentas a detalhar todas as facetas, focando principalmente nas crianças pequenas. Dessa maneira, as crianças de menos de seis anos tornaram-se objeto de trabalhos que disseminaram conselhos sobre a infância e o cuidado com crianças, em casa e na escola.

No entanto, houve transformações do brincar no decorrer do século XX não só no Brasil como em outros países também. Dentre as causas mais significativas que contribuíram para este processo de transformação, enfatizam-se uma significativa diminuição do espaço físico através do crescimento das cidades, influenciando diretamente na falta de segurança e conseqüentemente atingindo os espaços lúdicos, conseqüentemente ameaçados e diminuídos; o espaço temporal torna-se reduzido na instituição escolar; a brincadeira, colocada de lado, é substituída por outras atividades julgadas mais “produtivas”. No âmbito familiar, o significativo espaço tomado pela televisão no cotidiano infantil, ou por outras atividades extracurriculares, traz subjacentes aspectos relevantes na redução do interesse para a brincadeira. Aliados a esses fatores estão: o crescimento da indústria de brinquedos, que acrescenta e disponibiliza no mercado objetos fascinantes, modificando as interações sociais à medida que estes objetos passam a ter um papel fundamental no cotidiano das pessoas; e, acirrado pela propaganda, o aumento do consumo de brinquedos industrializados no mundo infantil (FRIEDMANN, 1998).

Atualmente é considerável o progressivo reconhecimento das crianças como cidadãs de direitos e da infância como fase importantíssima do desenvolvimento humano. Mazzuchelli (2010) afirma que tal progresso amplia as possibilidades de reflexões e investigações sobre o tema, ao mesmo tempo em que modifica as

maneiras de compreensão das crianças, suas infâncias e das escolas que a elas se destinam.

2.2 A infância como objeto de pesquisa

As crianças são, há muito tempo, objeto de estudos em Psicologia, Sociologia, Educação e outras áreas de conhecimento. Mazzuchelli (2010) enfatiza que as crianças como objeto foram observadas, analisadas e descritas pela voz do adulto – aquele a quem foi conferido o direito de falar, inferir e fazer deduções a seu respeito. Contudo, a produção bibliográfica dos últimos anos abre novas perspectivas para a comunidade científica que as tem como foco.

Alguns autores analisam concepções de autores clássicos da Educação. Froebel contribuiu para a Infância, sendo considerado por Dewey (1958) como o primeiro a descrever alguns princípios essenciais da prática educativa com crianças: o exercício da cooperação e ajuda mútua; atividades impulsivas e instintivas da criança como fontes primárias da atividade educativa; a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres – como base da ação educativa; as atividades individuais que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, p. 46).

Froebel propõe a observação do desenvolvimento da criança, ou de como ela estabelece as conexões, para dar suporte às situações e aos objetos focalizados por ela. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, p. 51).

No entanto, as crianças são tradicionalmente excluídas pela ciência como interlocutores legítimos, sendo mais comum, ao discutir a infância, buscar informações junto aos adultos que participam de seu cotidiano, pais ou professores. Postura que se justifica pela preocupação quanto à pouca habilidade cognitiva da criança para compreender, interpretar e transmitir informações. Perspectiva que, segundo Amaral, Casagrande e Chulek (2010), fez com que os dados recolhidos com crianças fossem por muito tempo desacreditados, por duvidar-se que um pesquisador adulto pudesse obter respostas confiáveis das crianças, embora esses dados não fossem menos válidos que os dados recolhidos com adultos.

Nestas condições, realizar pesquisa com crianças é um importante instrumento para aprimorar o conhecimento sobre a infância, pois, amiúde, existem divergências entre as opiniões emitidas por pais e professores e as das crianças. O diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. E o ponto de vista e a experiência das crianças são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Assim, mais do que analisar o que os adultos fazem com as crianças é importante analisar o que elas fazem com o que se faz delas (MONTADON, 2001).

Hoje, os jardins-de-infância tornaram-se escolas dominadas pelo controle do adulto, sem espaço para a iniciativa da criança. Em contrapartida, ressalta-se a importância de valorizar a expressão espontânea da criança e, transportar à prática pedagógica os princípios psicológicos, reconhecendo o poder natural da criança de simbolizar e estabelecer relações entre os objetos. (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007 p. 60).

Quando se fala em liberdade no movimento é importante considerar:

Ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes. Não se trata somente de liberdade de movimentos, de expressão corporal: “A única liberdade de importância durável é a liberdade da inteligência (...) a liberdade de observação e de juízo exercida com respeito a propósito que tem um valor intrínseco”. (DEWEY, 1967 *apud*, PINAZZA, 2007, p.75).

Dewey segundo (PINAZZA, 2007 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) defende uma educação que parte das experiências primárias oriundas das vivências sociais das crianças, valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas. Cabe destacar que a criança é motivada mais pela vontade de brincar, de se alegrar e descontraír, do que pelo desejo de afrontar e desrespeitar as regras, pois, segundo Sarmento (2005), todas as crianças, desde muito pequenas, possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social.

Portanto, professores e professoras só poderão desenvolver as competências para educar quando tiverem superado suas próprias representações de que ensinar é transmitir conhecimentos e de que o aluno é mero receptor passivo. Segundo Pérez Gómez (2000), o professor aprende a ensinar e ensina a aprender, intervém para facilitar e não para substituir a compreensão dos alunos, ambos em um processo de reconstrução de seu conhecimento pela compreensão de sua realidade. Como ressalta Vygotsky (1998), o papel do educador está em mediar as situações de aprendizagem para que ocorra a comunhão de sujeitos e idéias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa para que aconteça a apropriação que vai do social ao individual. O professor, pesquisando junto com os alunos, problematiza e desafia-os a repensar sua realidade.

2.3 A linguagem do movimento na Infância

O movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos. “O movimento, para a criança, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, **o movimento é linguagem**. O movimento corporal se apresenta nesse contexto de educação como uma linguagem, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção”. (CURITIBA, 2009, p. 11).

Alguns documentos que apresentam orientações curriculares para a Educação Infantil (FARIA, 1995 e PORTUGAL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Brasil (BRASIL, 1998) destacam a necessidade de um trabalho pedagógico do movimento infantil. A justificativa é que a exploração de diversas formas de utilizar e de sentir o corpo proporciona à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem, como também o reconhecimento de seus limites e de suas formas de expressão, aspectos importantes na construção da identidade e da autonomia infantil. Assim, a leitura desses documentos nos levou a perceber um movimento de mudança na concepção de Educação Infantil que se faz mais evidente quando são explicitadas orientações para o trabalho pedagógico da movimentação corporal da criança. (GARANHANI, 2008, p. 3).

Em outro documento no qual destaca-se a criança, afirma-se que:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2010, p. 158).

Segundo Wallon, (1979 *apud* GARANHANI, 2005), conforme a criança se desenvolve, os movimentos impulsivos (que se apresentam do nascimento até aproximadamente três meses de idade) vão se transformando em movimentos mais elaborados e a fase da impulsividade vai dando lugar à fase emocional. O papel do outro é fundamental nesse processo, pois quando ele - o outro - começa a entender os movimentos desordenados da criança, ela - a criança - vai fazendo a diferenciação. Portanto, os movimentos corporais são realizados a partir de uma intenção e se revestem de significação em um contexto coletivo.

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. A criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979 *apud* GARANHANI, 2005) ressalta que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

2.4 Infância e a Manifestação Popular fora do âmbito escolar

Em relação aos efeitos que o movimento espontâneo e popular pode proporcionar na vivência da criança, Couto (2008) explica que Froebel entende o jogo como ação livre e demonstra a potencialidade do material, dos dons, que se

tornam educativos quando, por meio da auto-atividade, a criança exterioriza seu saber e desenvolve-se.

O corpo do ser humano, segundo Couto (2008), se expressa para o mundo através dos seus sentidos, emoções, sentimentos, experiências, construindo gestualizações que demonstram seus anseios, suas realizações, conquistas e conhecimentos. Sendo assim, o corpo deveria ser considerado como “instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica” (ASSMANN, 1994, p.112).

Segundo Kramer e Leite (2001), o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo a tais características à natureza infantil, às relações da criança com adulto, na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de nossa sociedade. Da mesma forma, na escola, a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família. As crianças das classes populares são vistas como economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, sendo consideradas como “carentes” na medida que não correspondem ao padrão estabelecido.

Para Sarmento (2001), conhecer as crianças impõe conhecer a concepção de infância existente. As histórias individuais de cada criança só fazem sentido quando são analisados os fatores estruturais que as condicionam, os quais configuram o conjunto de relações que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta e refaz na sua interação com os outros. Ao mesmo tempo em que a sociedade visa proteger as crianças dos perigos do mundo, teme a parcela delas que não foi acolhida e poderá voltar-se contra a própria sociedade.

Machado (2004) afirma que é fundamental que nós, professores e professoras, estejamos abertos a ouvir o que as crianças de classes populares têm a nos dizer, procurando entender como estão inseridas em sua cultura, como agem, sentem, pensam e constroem suas representações sociais, pois elas estão esperando uma oportunidade para terem voz. Precisamos compreender que as diferenças não significam deficiências.

A escola deve proporcionar os instrumentos básicos para que as crianças apropriem-se da cultura dominante, mas o façam de forma crítica, que lhes permita

compreender o mundo e a realidade em que vivem a sociedade e a classe social a que pertencem. Para que isso ocorra, Rodrigues (2009) afirma que devemos conhecer a realidade, a cultura, os sonhos e as expectativas dessas crianças; relacionar as representações que possuem sobre si próprias, sua comunidade, a escola e problematizar as diferentes visões de mundo que circulam na sociedade.

Botelho (2006) ressalta que a Educação Popular presente na Educação Física, ao contrário de outras concepções, não está preocupada com a saúde pública, nem pretende ser disciplinadora. Ela busca o lúdico e a cooperação na luta para a organização e mobilização da classe trabalhadora. Portanto, no ambiente escolar deve-se trabalhar todas as práticas corporais, mas como promotores e articuladores dessa conquista da classe menos favorecida. Isso ocorre por meio de uma consciência crítica e política da atual situação da sociedade.

Devido ao crescimento das cidades com o principal objetivo de tornarem-se mais desenvolvidas, Perroti (1982) destaca que esse processo de urbanização em torno dos valores do capital alcança uma condição enorme em disputas por espaços para futuras construções e edificações. Em consequência disto, diminuem os locais para as crianças poderem brincar. Aquilo que lhes era vital foi sendo, pouco a pouco, tomado; o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre.

Em qualquer pedacinho de chão, nas ruas, parques, quintais, praias, garagens e também na escola, as brincadeiras e jogos estimulavam a criatividade, o improviso, desafios, descobertas e conhecimentos desenvolvendo sentimentos de autonomia, cooperação, competição, respeito ao próximo e amizade, isto, sem desconsiderar alguns desentendimentos, birras e xingamentos típicos no relacionamento entre os participantes das atividades, os quais não duravam sequer mais do que o instante que antecedia a próxima brincadeira ou jogo.

De acordo com Freire e Scaglia (2003) preservar o espaço lúdico e seus componentes manifestados nas brincadeiras e jogos existentes nas ruas pode aumentar o acervo de habilidades de uma criança em decorrência da criação de situações que possam ajudá-la no aprendizado a partir de experiências conhecidas, além de desenvolver o acervo motor e os aspectos relacionados à tomada de decisão, inteligência e ao convívio social. Já no âmbito da escola Marcellino (2001) reforça que a mesma deve ter a necessidade de recuperar a vivência do lúdico,

valorizando a cultura da criança e não simplesmente educando para o amanhã, ou instrumentalizando o lúdico.

Tal fato nos permite entender que, em se tratando de espaços que possibilitem à criança a experimentação e vivência de situações em que estejam presentes o estímulo, a imaginação, a criatividade e situações de improviso, a rua é um dos espaços em que a criança pode encontrar condições de apropriar-se desses elementos por meio de seu corpo no sentido da percepção de seu próprio mundo.

O espaço físico da rua é caracterizado, segundo Requixa (1980), como um dos equipamentos não-específicos do lazer, ou seja, equipamentos que originalmente não foram construídos para se praticarem atividades dessa natureza. Tal fato é percebido principalmente nas grandes capitais, sobretudo nos bairros de periferia que, por serem distantes, carentes de muitos serviços urbanos básicos e desprovidos de espaços, equipamentos e instalações adequadas à vivência do lazer, levam os seus moradores, em seu tempo livre, a utilizarem o espaço físico da rua como “pedaço” adequado para vivenciarem seus encontros, eventos e atividades de lazer.

Santos e Vogel (1981) ratificam essa afirmação ao considerarem que a rua, como qualquer outro espaço público, é de caráter da coletividade, ambiente da sociedade, do ser humano reencontrar-se com a natureza, de compartilhar valores entre as pessoas de várias faixas etárias, raças, crenças, etnias, culturas e classes sociais, do conhecimento comunitário de todos partilharem um espaço comum e interagindo entre si, em lugar natural e alegre que possibilita o sentido de agir, de transformar, enfim, de liberdade.

Tanto as brincadeiras como os jogos são entendidos como expressões universais, pois as crianças do mundo inteiro podem entender sua linguagem. Brincar requer, em quase todos os momentos, bastante concentração, alimenta a imaginação, o interesse e a iniciativa. “É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança” (FRIEDMANN, 1998, p. 81).

A brincadeira é uma representação da realidade e a criança aprende brincando, porque:

O brinquedo é uma fábrica de símbolos. A brincadeira infantil é tão forte na criança que, se descuidarmos, a teremos brincando o tempo todo que estiver acordada. E, quando dormir, viverá em outra fábrica de símbolos que é o sonho. E é assim que tem que ser. O símbolo é o

dispositivo mais forte de proteção da espécie humana. É nosso mais importante recurso de adaptação à vida (o homem não é poderoso por suas mandíbulas ou patas; é poderoso por seus símbolos). Quando se dedica ao faz-de-conta, a criança está aprendendo aquilo que mais deve ser aprendido entre os humanos: a simbolizar. É com esse instrumento que ela vai dar conta de suas principais adaptações ao longo de sua vida (FREIRE, 1995, p. 42).

Sendo assim, quando o ser humano se remete à infância através das experiências vividas e datadas historicamente como expressão de existência no mundo, constata-se a importância da valorização destas vivências em decorrência de suas construções culturais e sociais.

As recordações da infância sejam elas da antiga casa, do bairro, das ruas, da família, dos amigos, relaciona-se com o tempo de brincar. Entre essas lembranças, ressaltam-se, neste estudo, o jogo e a brincadeira, pois eles exprimem a maneira como se enxerga e percebe o mundo. As brincadeiras e os jogos populares que aconteciam espontaneamente nas ruas, parques, praças e outros espaços foram transferidos de maneira oral de uma geração à outra. Estas atividades são algumas das riquezas de um patrimônio lúdico-cultural que faz parte do folclore e que permitem a criação e a re-criação de novas atividades que estimulam a capacidade de comunicação e expressão das crianças, possibilitando as interações sociais e o desenvolvimento de aspectos relacionados às capacidades motoras e cognitivas (FRIEDMANN, 1998).

Já é sabido que a criança não chega à escola sem possuir nenhum conhecimento e não se pode ignorar esse fato. A criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar. Sendo assim, "uma boa proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança" (FREIRE e SCAGLIA, 1999, p.114).

Faria, Demartini e Prado (2002) sustentam que a infância é um momento de pleno desenvolvimento, conquistas e experiências imprescindíveis, além de destacarem que é um período de produção de cultura pela criança. Tais afirmações são subjacentes ao entendimento de que as crianças se apropriam da cultura existente e, sobretudo, produzem novas manifestações culturais.

2.5 A Educação Física na escolarização da infância: aspectos históricos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 *apud* AMARAL CASAGRANDE e CHULEK, 2010), que define e regulamenta o sistema de educação brasileiro, apresenta no capítulo 2 – artigo 26, o seguinte parágrafo (3º): “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando às faixas etárias e as condições da população escolar (...)”. No ano de 2003, altera-se a redação desta lei para afirmação de que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, por meio da Lei n.º 10793/03.

O estudo de Garanhani e Moro (2000) sobre a escolarização do corpo infantil observa que a necessidade de uma educação física para a infância e, conseqüentemente, a elaboração de propostas para a educação do físico na escola, surgiu no século XVIII devido à preocupação de pensadores da época com a conservação da criança para a constituição de um ideário de infância, pois segundo Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) os discursos produzidos sobre a infância, anteriormente ao século XX, produziram um novo olhar para a infância e, conseqüentemente, a produção de um sentido para a sua educação na escola.

No início do século XIX, a educação do físico se configurava em cuidados com o corpo e exercícios físicos, por meio da Ginástica – “atividades que se encontravam disponíveis naquele contexto e que se apresentavam relativamente sistematizadas para serem incorporadas ao espaço escolar” (NEGRÃO, 2008, p.62).

Segundo Soares (2000), a Ginástica abarcava uma enorme gama de práticas corporais, sendo exercícios militares de preparação para a guerra, jogos populares ou da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrimas, danças e canto. Portanto, em suas primeiras sistematizações na sociedade europeia, o termo Ginástica compreendia diferentes formas de práticas corporais.

A criação e a institucionalização dos Jardins de Infância, no século XIX, influencia a maneira de pensar a educação do físico das crianças pequenas, fez com que estudiosos da época, percebessem as vantagens intelectuais e morais dos brinquedos e dos jogos infantis, para além do desenvolvimento físico, defende a espontaneidade e a ludicidade na educação da infância (tendência lúdico-espontânea) e os utiliza para a sistematização pedagógica de atividades que envolvessem a movimentação do corpo. (AMARA, CASAGRANDE e CHULEK, 2010, p. 70).

Nesse momento histórico, os brinquedos e os jogos infantis tomam um lugar de destaque na escolarização da infância e a tendência lúdico-espontânea, que norteava a educação das crianças, passa também a nortear a Educação Física presente nos anos iniciais da educação escolar.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 surgiu um intenso debate sobre a Educação Física na escola devido a insatisfação de estudiosos da área com a sua inserção, sistematização e valorização na educação escolar. As discussões mobilizaram o surgimento de tendências pedagógicas que valorizassem o movimento do corpo como expressão e comunicação, considerando-o como uma forma de linguagem e/ou conhecimento que sistematiza, traduz e ressignifica práticas corporais construídas, culturalmente, no meio social. Neste período, reestruturações curriculares na Educação Física, nos diferentes níveis de ensino e formação profissional possibilitaram resgatar o compromisso social da ação pedagógica desta área do conhecimento na escola, buscando o entendimento do movimento humano como: expressão da identidade corporal, prática social e forma de se relacionar com o mundo (NAVARRO, 2007).

Atualmente, estudiosos da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão se preocupando em discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação escolar que valorize o movimento do corpo como uma linguagem do processo de apropriação, reflexão e construção da cultura de nossa sociedade. Dentre eles citamos Garanhani (2001-2002, 2004 e 2008); Silva (2005); Ayoub (2005); Andrade Filho (2007), Neira (2008), Freitas (2008) *apud* Amaral, Casagrande e Chulek (2010), e seus estudos levam a seguinte compreensão: ao entender que a criança integra determinado grupo social considera-se que sua educação é mediada por relações simbólicas. Estas relações são marcadas por elementos políticos, econômicos, éticos e estéticos como: classe, gênero, etnia, raça, religião, profissão dos pais etc., os quais configuram a especificidade do grupo social a que pertence. Em síntese, no contexto sócio-histórico ao qual a criança está inserida, esta se apresenta como um sujeito que produz e é produzida pela cultura e o movimento do corpo poderá ser entendido como forma de expressão de significados da cultura a qual pertence. Sendo assim, a educação escolar se constitui no meio privilegiado para o conhecimento,

ressignificação e sistematização das relações simbólicas que a criança integra. (AMARAL, CASAGRANDE e CHULEK, 2010, p. 74).

3. OS PERCURSOS DA PESQUISA: A DEFINIÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretende-se abordar algumas categorias teóricas de análise, utilizadas para refletir como a linguagem do movimento por meio da manifestação corporal popular da criança e suas brincadeiras estão presentes no contexto da Educação Infantil:

3.1 Categorias Metodológicas: Totalidade e Contradição

Nestas categorias de análise busca-se entender como o Contexto da Educação Infantil reflete o fundamento da Linguagem do Movimento na escola e se este conjunto não se torna contraditório a ponto de a teoria agraciar a totalidade, porém, na prática, ocorre de uma maneira seletiva. Para tal análise, recorreremos às concepções do materialismo histórico e dialético nas análises sobre as relações sociais como construções sócio-históricas a partir do modo de produção de cada formação social; assim, as formas como os homens organizam a produção de sua existência, determinarão as formas como as relações sociais estarão dadas; estas relações estão demarcadas pela existência de classes sociais que desenvolvem interesses antagônicos. (MIRANDA, 2005, p. 37).

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. (KONDER, 1990).

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de se constituírem em uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. (KONDER, 1990).

Para atender à construção dos fundamentos das categorias metodológicas totalidade e contradição, são importantes as contribuições de Lefebvre (1991 *apud* MIRANDA 2005, p. 26) onde “As leis do método devem ser concretas no sentido de que nos permitem penetrar em todo o objeto, em toda a realidade. Com efeito, são as leis internas, necessárias de todo devir: de todos os objetos e de cada objeto, do universo como totalidade e de cada objeto como parcela do universo.”

Ainda nesta perspectiva, a categoria metodológica da contradição foi considerada, no presente estudo dentro do método dialético, buscando-se “captar a todo o momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam”. (KUENZER, 1999, p.65, *apud* MIRANDA, 2005, p. 26).

“A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que ‘existem contradições’, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera. (...) A contradição dialética, portanto, difere da contradição formal porque esta permanece na generalidade abstrata, enquanto a dialética se estabelece no universal concreto.” (LEFEBVRE, 1991, p.238 *apud*, MIRANDA, 2005, p. 26).

Pires (1997) afirma que o princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Portanto, não há possibilidade de construção desta manifestação popular no fundamento da Linguagem do Movimento voltado para o contexto da Educação Infantil sem que as categorias Totalidade e Contradição estejam presentes. Há, sim, possibilidade de estarem escondidas, camufladas, não pensadas, mas estarão sempre presente, como afirma Pires (1997). O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de crítica, criação e transformação. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1994, p.24).

3.2 Categorias de Conteúdo: Hegemonia, Praxis e Manifestação Popular do movimento da criança.

Hegemonia

O termo hegemonia segundo Gruppi (2000, *apud* MACHADO, 2009) significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também, “guiar”, “preceder”, “conduzir”, e da qual deriva “estar a frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Portanto, trata-se, pois, de um termo de origem militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército.

Na literatura marxista, Antonio Gramsci é considerado o grande responsável pelo estudo aprofundado da categoria hegemonia. Nele, Gramsci (1987) aponta a questão da hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas, também aborda o papel dos intelectuais na sociedade, tradição histórica e mudança.

Gramsci (2004) entende que hegemonia também tem a ver com o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população. Em vista disso, Coutinho (1981 *apud* MACHADO, 2009) afirma que na perspectiva gramsciana a hegemonia da classe trabalhadora não deve limitar-se a coerção, mas fundar-se especialmente sobre o consenso das massas.

Para Gramsci (2004), uma sociedade – incluindo a capitalista – é um bloco histórico composto por uma estrutura, que é o conjunto das forças sociais e do mundo da produção. Então, quando fala apenas da sociedade política refere-se ao Estado no sentido estrito e quando aborda apenas a sociedade civil significa “o conjunto de organismos designados vulgarmente privados (...) o que corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2004, p. 21).

Ocorre que quando os intelectuais se reconhecem como classe trabalhadora, e não apenas como indivíduos, e defendem ideias em favor dos oprimidos, tornam-se indispensáveis ao grupo social excluído do sistema hegemônico e ameaçadores do grupo que dirige tal sistema.

Apesar da contra-hegemonia não ser suficiente para transformar a sociedade capitalista, pois não basta ser contra o neoliberalismo para mudar o sistema, é por meio dela que surge a possibilidade de conscientização e de práxis para elaboração da hegemonia dos setores populares. (MACHADO, 2009).

Praxis

A Praxis é o conceito da prática, mas em um vocabulário mais filosófico. A utilização do termo “Praxis” é um vocábulo mais usado na Filosofia que leva algo, mas não cria algo ao sujeito. Outro termo utilizado é o termo “*Poesis*” é a criação da alguma coisa. Portanto, a Praxis se difere da prática devido a questão filosófica. (VAZQUEZ, 1977).

A Praxis se configura como uma categoria filosófica que transcorre todo o movimento histórico da humanidade. Não é por acaso que, no percurso desse

movimento, passa por algumas redefinições ao longo dos séculos. (MACHADO, 2009).

A consciência da Praxis significa interpretar e transformar o mundo, na qual a concepção de Marx traz esse conceito mais avançado e superador. A Praxis seria a atividade material do homem social, a união da teoria e da prática e a consciência comum, relatada pelo autor, existente no indivíduo é superada com as teorias filosóficas em não apenas com o idealismo filosófico. Por isso, o conceito marxista coloca o conceito da Praxis como o conceito central do ser humano. Portanto, a concepção de Marx é a filosofia que transforma o mundo através da Praxis. (VAZQUEZ, 1997).

Relacionando a Práxis ao objeto de estudo deste trabalho, ressalta-se que os professores podem expor suas idéias, concepções e princípios pedagógicos em suas aulas. Mas, muitas vezes, o professor impede essa liberdade ao aluno de mostrar o que ele viveu e quais as suas experiências. No caso desta pesquisa, o que se indaga é: como oportunizar a educandos da Educação Infantil, a manifestação de suas vivências corporais populares, tendo-se como foco de compreensão dos professores sobre a linguagem do movimento? Manifestar popularmente suas práticas corporais poderá permitir, segundo Pires (1997), que o agir pedagógico torne-se mais relacionado à realidade de cada criança.

Em toda literatura da educação popular registra-se, conforme Sales (1999 *apud* MACHADO, 2009), a preocupação com a transformação da realidade. E por isso que não se deve tomar a Praxis como uma categoria filosófica obsoleta no pensamento pedagógico; ao contrario, ela esta mais do que atual, tendo em vista que, de acordo com Vazquez (1977), une compreensão teórica a ação real, com vistas a transformação radical da sociedade. Para o autor, a Práxis é “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VAZQUEZ, 1977, p. 03). Somente a partir da superação do ponto de vista espontâneo ou instintivo, isto é, da consciência comum, e que se pode unir de modo consciente pensamento e ação.

3.3. A manifestação popular do movimento da criança

O conhecimento popular ou saber popular como afirma Machado (2009) se diferencia das outras formas de conhecimentos ou saberes não pela questão da veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido, mas sim pela forma como procura explicar a realidade. Geralmente se afirma que ele é adquirido com o tempo, ou seja, a partir das experiências vivenciadas cotidianamente, e repassado de geração em geração ao longo da história. Essas vivências no âmbito das brincadeiras de crianças se encontram em espaços nas quais elas são manifestadas, como praças, terrenos baldios, ruas, quintal da casa, etc.

Segundo Pontes e Magalhães (2003 *apud* COUTO, 2008) a ocorrência da manifestação lúdica através do brincar em um ambiente livre é um acontecimento social que tem o atributo de ser um pólo que proporciona ligações e influências mútuas. Os participantes de determinada brincadeira têm uma tendência para seduzir os observadores e, entre eles, há a possibilidade de alguns serem inexperientes ou pouco talentosos, principiantes em potencial, porém, a brincadeira desenvolvida repetitivamente possibilita a diminuição dessas diferenças em virtude do interesse em aprender da criança. Sendo assim, quando o ser humano se remete à infância através das experiências vividas e datadas historicamente como expressão de existência no mundo, constata-se a importância da valorização destas vivências em decorrência de suas construções culturais e sociais.

As brincadeiras e os jogos populares que aconteciam espontaneamente nas ruas, parques, praças e outros espaços, foram transferidos de maneira oral de uma geração à outra. Estas atividades são algumas das “riquezas de um patrimônio lúdico-cultural que faz parte do folclore e que permitem a criação e a re-criação de novas atividades que estimulam a capacidade de comunicação e expressão das crianças, possibilitando as interações sociais e o desenvolvimento de aspectos relacionados às capacidades motoras e cognitivas” (FRIEDMANN, 1998, p.25).

Nesse sentido, o conceito de movimento deve ser discutido não somente no aspecto biológico e filosófico, mas no sentido de sua plenitude, em sua totalidade, “cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana” (DE MARCO *apud* MACHADO, 2009, p.40).

Albuquerque (2009) afirma a possibilidade de se realizar educação popular com crianças e adolescentes. Educação que permite a construção da consciência crítica por parte das crianças, diante das relações sociais estabelecidas; uma consciência política e classista que favoreça a participação da criança nas lutas de sua classe e pela transformação da sociedade. Martins (1989) ressalta essa afirmação:

(...) a cultura popular deve ser pensada como cultura como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura (predominante), mera e pobre expressão particular (MARTINS, 1989, p.111 apud ALBUQUERQUE, 2009, p.26).

3.3.1. Fundamentos da linguagem do movimento na manifestação popular da criança.

Neste tópico, serão aprofundados os fundamentos da Linguagem do Movimento numa perspectiva histórica, mais especificamente, a manifestação popular do movimento da criança, analisando dentro das Categorias de Análises apresentadas anteriormente.

Desde que nascem as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento como afirma Nadolny e Garanhan (2011) é um recurso utilizado pela criança, para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Assim, como ainda relata Nadolny e Garanhan (2011) brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus diferentes aspectos, inclusive físico e motor e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação.

O movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma **linguagem**, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção. Por meio do brincar, a criança manifesta e se apropria de linguagens. Ela confere significados à sua realidade por meio da imaginação e da fantasia. Desse modo, estabelece relações e aprende sobre os papéis sociais do mundo em que está inserida. Além disso, desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas com outras crianças, de expressar idéias e opiniões, controlar e ajustar o próprio comportamento com os comportamentos das demais crianças. (NADOLNY e GARANHANI, 2011).

Assim, é necessário pensar o movimento na educação da criança não somente como uma “necessidade do desenvolvimento infantil, conforme nos orienta Wallon (1942), mas também como uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito cultural, ou seja, aquele que produz cultura, ao mesmo tempo que é produzido pela cultura em que está inserido”. (WALLON, *apud*, CURITIBA, 2009, p. 10).

Nadolny e Garanhani (2011) afirmam que por meio do brincar, a criança manifesta e se apropria de linguagens. Ela confere significados à sua realidade por meio da imaginação e da fantasia. Desse modo, estabelece relações e aprende sobre os papéis sociais do mundo em que está inserida. Além disso, as autoras ainda ressaltam a criança que desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas com outras crianças, de expressar idéias e opiniões, controlar e ajustar o próprio comportamento com o das demais crianças.

Com base nesse conceito, entendemos o **movimento** como uma linguagem não-verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação. Portanto, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (BRASIL, 1998), e o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008).

Assim, as diferentes linguagens, a interação e o brincar são elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e apropriação de conhecimentos na Educação Infantil.

Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica com o movimento

deverá proporcionar à criança o conhecimento de seu corpo e das suas possibilidades de movimentação, o domínio de formas de expressão e comunicação e, como consequência, a apropriação/ampliação de saberes das práticas de movimento da cultura infantil, propomos a organização deste trabalho em torno de três eixos, os quais são sugeridos por Garanhani (2002):

- Autonomia e identidade corporal: referem-se às aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições estas necessárias para a autonomia e a formação da identidade corporal infantil.
- Socialização: implica na compreensão de movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
- Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis: envolve aprendizagens das práticas de movimentos que constituem e ampliam a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

Diante das afirmações acima o presente estudo considera necessário refletir sobre alguns assuntos: Quando se fala de vivências socioculturais da criança, achamos necessário dizer que entendemos essas vivências como sendo as atividades próprias do mundo infantil, as quais se dão de forma mais espontânea fora dos muros da escola e que estão incorporadas ao saber popular, porém alguns saberes conhecidos de crianças de classes menos favorecidas não se manifestam em suas brincadeiras da mesma maneira que nas brincadeiras de crianças de classes burguesas, dadas as diferenças de vivência comunitária do primeiro grupo, em oposição ao aporte de tecnologias nos brinquedos que induzem a desempenhos mais solitários no segundo grupo. Entretanto, Kuhlmann Junior (2007 *apud* MACHADO, 2009) afirmou que as creches e as pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam, nos dias de hoje, não a inexistência de uma proposta educativa, mas uma concepção educacional precária que se sustenta na própria estrutura social desigualitária. Nesse entender, é possível afirmar que as crianças que freqüentam essas instituições, muitas vezes, são impedidas de sua vocação ontológica: a humanização. Ou seja, estas crianças são entendidas como objetos e não como sujeitos da educação, e no seu tempo presente, a infância, não são

consideradas as descobertas e expressões de suas vivências corporais, fazendo com que sejam destituídas de sua cultura popular.

Pouco se tem pensado sobre a criança enquanto um agente da cultura, como produtora de cultura, visto que perdura o estigma da criança como um ser que nada produz, marginalizada pela sua improdutividade. (CARVALHO, 1998). A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Retomando aos fatores que explicam a Linguagem de Movimento na Educação Infantil cita-se três eixos que integram no fazer pedagógico da educação infantil, ocorrendo a predominância de um sobre o outro, conforme as características de cuidado/educação presentes em cada idade. Portanto, um eixo não exclui o outro, eles se complementam, conforme orientação de Garanhani (2004) representada na imagem abaixo:



Nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, a criança vive um estado de diferenciação em relação a ela e ao meio em que está inserida devido à dependência físico-motora de pessoas que a cercam. Com a conquista gradativa de sua autonomia corporal, devido ao seu desenvolvimento físico-motor (como, por exemplo, conseguir ficar em pé para andar), a criança percebe-se como alguém que tem vontades e opiniões próprias. Vive, então, momentos de diferenciação de outras pessoas e, no processo de movimentos de oposição e imitação, desenvolve a sua identidade corporal. (GARANHANI, 2004, p. 14).

Os símbolos por nós interiorizados têm como base de sustentação a cultura historicamente construída, e é a cultura que influencia a visão que temos do mundo, a forma como o apreendemos. As crianças não ficam de fora nesse processo de interiorização dos símbolos, considerando-se o fato de que elas se encontram inseridas no universo cultural através das vivências socioculturais; pois as crianças também estão inseridas em um tempo e um espaço onde ao mesmo tempo influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, vivenciando um processo de constante interação. (CARVALHO, 1998).

Reconhecer a importância dos jogos e brincadeiras populares é reconhecer a cultura infantil como fonte permanente de conhecimento, que pode ser vivido, construído e ampliado nas aulas de Educação Física. A Educação Física precisa estar aberta a cultura infantil, a cultura popular.

Portanto, novamente ressalta-se no presente estudo a importância de colocar em foco a manifestação popular presente nas brincadeiras de crianças de classes menos abastadas, pois em diversos estudos da área somente são citados como exemplo fazeres e saberes pedagógicos que deram certo com crianças de classes mais favorecidas. Isso ocorre devido ao próprio processo de desdobramento da dinâmica de uma sociedade capitalista em que as classes dominantes exercem relação com o Estado, se organizam e unificam as suas variadas frações em um “bloco de poder”, constituindo-se assim como classes que têm possibilidade do exercício da dominação política.

Por meio do brincar, a criança desenvolverá sua autonomia e identidade corporal e, ao mesmo tempo, poderá entender que esses movimentos se manifestam em diferentes práticas e têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. (NADOLNY, 2010).

3.3.2. A linguagem do movimento da criança na perspectiva de classe popular

A manifestação popular não se dá de forma homogênea nos espaços onde é possível a brincadeira acontecer. Ao buscar um referencial teórico sobre as brincadeiras, percebe-se que muitas delas apresentam características próprias da cultura desse lugar em que se encontram inseridas. Como diz Carvalho (1998), as brincadeiras populares apresentam um caráter de universalidade, elas estão sujeitas às variações de acordo com as características étnicas de um povo, os seus costumes, a sua língua, a sua regionalização e outros fatores, integrando o repertório da cultura popular, tendo sua transmissão centrada, principalmente, na oralidade e na própria prática. A manifestação corporal da criança, “expressa por

meio de seus movimentos, da espontaneidade e da ludicidade, faz com que a escola a perceba como transgressora de uma ordem preestabelecida”. (Carvalho, 1998, p.92).

O primeiro objetivo da educação popular é fazer as pessoas envolvidas perceberem que são capazes de provocar mudanças sociais que unidas e organizadas têm um poder que não reconheciam ter.

É a partir dessa compreensão do saber popular, como válido e importante, que Albuquerque (2009) o contrapõe a transmissão de conhecimentos dos intelectuais para a classe trabalhadora e a recepção submissa do saber popular pelos intelectuais.

A seleção cultural que a escola empreendeu ao longo de sua história pedagógica e que se reflete também em determinadas conformações curriculares, ajuda a delimitar o valor conferido às atividades lúdicas, pedagógicas ou não, no interior da instituição. Forquin (1993) discute alguns aspectos que revelam a descontinuidade entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos que nela convivem. Com isso ele justifica o lugar que a escola ocupa:

Acusa-se freqüentemente a escola de conservadorismo cultural. É que, sempre e por toda parte, o ensino geral tem por função primordial (mesmo se isso não é sempre explicitamente reconhecido) a formação fundamental do espírito, isto é, a iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana “civilizada” (grifos do autor). Ora, esta função supõe, necessariamente, privilegiar na cultura transmitida os aspectos mais constantes, mais universais, mais incontestáveis. Nisto a escola estará sempre exposta aos ataques inspirados pela ideologia romântica da originalidade, da individualidade e da novidade. A escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas ela não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências (FORQUIN, 1993, p. 170).

Há, portanto, o aumento de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes, programas estes que buscam parceria com outras instituições, já que o Estado vai aos poucos se retirando de suas funções. (MAZZUCHELLI, 2010).

Para se ter uma idéia mais clara de como se exerce a contra hegemonia, é necessário verificar em quais espaços essa manifestação popular está ocorrendo. Tal fato nos permite entender que, em se tratando de espaços que possibilitem à criança a experimentação e vivência de situações em que estejam presentes o estímulo, a imaginação, a criatividade e situações de improviso, a rua é

um dos espaços em que a criança pode encontrar condições de apropriar-se desses elementos por meio de seu corpo no sentido da percepção de seu próprio mundo. (COUTO, 2008, p. 16).

Albuquerque (2009) fazendo uma leitura de Gramsci na educação do educador, aponta que os educadores da classe trabalhadora também precisam se deixar educar pelos educandos e pela sua classe. Nesse intento, o que se propõem não é a submissão total do intelectual ao saber das classes subalternas, mas desmistificar a prepotência do saber acadêmico como o único saber válido. A cultura popular deve ser valorizada e reconhecida como um saber importante para a ação dos movimentos sociais, como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura (predominante), mera e pobre expressão particular (MARTINS, 1989 *apud* ALBUQUERQUE, 2009).

A construção de novos saberes está passando a ser encarada como um processo de confronto de saberes (populares, científicos, religiosos, artesanais, etc.). Nesse confronto se dá uma recongnição que reelabora os significados prévios e constrói coletivamente outras representações sociais ou saberes. (SOUZA, 2007, p. 67 *apud* ALBUQUERQUE, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, diversos estudos têm considerado a rua como um espaço em que há a possibilidade do encontro menos formal, em que a proximidade territorial facilita as relações entre as pessoas pertencentes à mesma localidade. Ao tomar como referência esta abordagem conceitual, não se pretendeu desconsiderar a realidade atual de nossa sociedade, na qual o espaço da rua está diretamente associado a fatores importantes como urbanização e violência, presentes principalmente nas grandes cidades.

Embora reconhecendo estes elementos, destaca-se o enfoque da rua como um espaço público em que realmente coexistem a “diversidade física e visual, os contatos casuais, a combinação feliz do efêmero e do permanente”, pois essa interação “faz das ruas um local convidativo à descontração e ao fruir” (REQUIXA, 1980, *apud* COUTO, 2008).

Entre as ruas da vizinhança, as crianças escolhiam a mais central, ou onde morava a maioria das crianças, para brincar ou jogar futebol; a mais íngreme para andar com os carrinhos de rolimã ou de skate, todas tinham a sua finalidade ou característica. Andar de bicicleta ou na guia, correr, caminhar, jogar bola, brincar com as sombras ou com a enxurrada, pular corda, soltar pipa, brincar de esconde-esconde e circular por toda a vizinhança fazia com que as

crianças conhecessem o lugar onde moravam. [...] Grande parte do atrativo das ruas era o de as crianças poderem realizar informalmente e com liberdade seus divertimentos. As ruas tinham vida. Nas ruas de terra - as preferidas -, podiam cair no chão e não chegavam a se machucar muito; delimitavam o campo para o jogo ou a brincadeira: amarelinha, caracol, barra-manteiga ou queimada; muitas vezes, apenas com um graveto que havia caído de uma das árvores; nas asfaltadas, escolhiam um giz, um pedaço de tijolo ou uma pedra para fazer suas demarcações. Era nas ruas que ocorriam os bate-papos, a exposição de um novo brinquedo, o estímulo, as informações sobre as novidades, as descobertas, os aprendizados, as criações, as invenções, as surpresas, a solidariedade, a socialização e os encontros com outras crianças e pessoas (OLIVEIRA, 2004, *apud* COUTO, 2008, p. 18).

3.3.3. Aspectos históricos da Educação Física na escolarização da infância, e sua relação com a manifestação popular na linguagem do movimento da criança.

A escola é, desde a sua criação, cenário e foco de questionamentos e investigações. O advento dos sistemas nacionais de ensino e de uma política educacional, por assim dizer, foi decorrente do iluminismo e da conseqüente crença no poder da razão e da ciência, do liberalismo e sua ilusória proposta de igualdade para os homens e da busca pela consolidação dos estados nacionais, marca da política européia do século XIX (PATTO, 2008, *apud* MAZZUCHELLI, 2010).

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumentos para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. (MAZZUCHELLI, 2010). As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHMAN JR., 2000, *apud* MAZZUCHELLI, 2010).

Uma das conseqüências mais importantes deste movimento ideológico, político e econômico para a educação brasileira, a partir dos anos 90 foi a ênfase na qualidade e na produtividade, o que exige um melhor desempenho da escola, levando à descentralização das funções do Estado e à terceirização dos serviços.

Portanto, Mazzuchelli (2010) afirma que:

A educação configura-se como um lugar privilegiado para a expansão das estratégias neoliberais de regulação e controle social, principalmente porque constitui uma das mais importantes conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e

dos sujeitos sociais. Integrá-los à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos (p. 44).

Kuhlmann Junior (2007, *apud* PELOSO, 2009) descreveu que mulheres das classes populares começaram a adentrar no mercado de trabalho por conta da urbanização e industrialização crescentes no país. Diante disto, foi fundada a primeira creche brasileira criada em 1875 para o atendimento dos filhos das operárias: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Concomitantemente com essa ação, foram surgindo pelo país inúmeros jardins-de-infância criados por imigrantes europeus para o atendimento dos seus filhos. Com essa crescente entrada das mulheres das classes populares no mercado de trabalho decorrente das necessidades impostas pela 1ª Guerra Mundial (1914), os empresários se viram obrigados, diante das reivindicações dos operários, a criar melhores condições de trabalho, dentro dessas condições encontrava-se a implantação de creches dentro das próprias fábricas, a exemplo da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. No entanto, Oliveira (2002) salientou que as creches, sendo de propriedade das empresas, eram usadas e entendidas como coadjuvantes nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido dentro da própria fábrica, passou a ser considerado algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe. (PELOSO, 2009).

A entrada das mulheres da classe média no mercado de trabalho contribuiu para o acréscimo do número de creches e pré-escolas públicas e privadas. Além da preocupação com o cuidado físico, esta fração social se preocupava, também, com o desenvolvimento intelectual das crianças. Com tudo isso, novos valores passaram a ser expressos nas instituições, tais como: a preservação de um padrão educativo que satisfizesse, além dos aspectos físicos, aos aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança pequena. (PELOSO, 2009).

Nesse contexto, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior. Foi instituído o ensino primário às classes populares que tinha um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático com o intuito de formar mão-de-obra. Para tanto, Rodrigues (2009) ressalta que para encobrir as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante

reproduz a crença num modelo único e abstrato de infância que é o da criança burguesa.

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância “escamoteia e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade”. (RODRIGUES, 2009, p. 14).

O autor acrescenta:

Na sociedade capitalista, o conceito de infância está intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico, e esses modos completamente diferentes de vida e inserções sociais, refletem nos diferentes graus de valorização da infância pelo adulto. E é a partir das condições objetivas, das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que a criança pode ser analisada. (RODRIGUES, 2009, p. 14).

Se por um lado a criança era vista como um ser marcado pela ingenuidade, ignorância e indolência, cujo desenvolvimento dependia estritamente do controle adulto, através da disciplina e da moralização, hoje ela assume o lugar de protagonista, alvo privilegiado da sociedade de consumo. Atualmente a mídia, a tecnologia tem dominado o universo contemporâneo, principalmente o universo dos brinquedos com alta tecnologias. Rodrigues (2009) nesse contexto relata que o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência acaba se refletindo na forma como as crianças brincam. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. Rodrigues (2009) continua relatando que a televisão não só transformou a cultura, a política e o cotidiano das pessoas como também criou novos hábitos e comportamentos, propondo identidades e linguagens, acelerando o ritmo entre produção e consumo, sendo uma das principais difusoras de informações. É a mídia que se tem maior acesso sendo possível até afirmar sua participação nos processos de socialização e subjetivação infantis. Portanto, o universo da criança está cada vez voltado para a lógica do consumo, onde a criança está na posição de consumidora.

Em nossa sociedade, a produção está em primeiro lugar, fazendo com que o sentimento de utilidade relacione-se ao do sujeito ativo produtivamente, perpassando o sentido de valor daquilo que pode ser produzido e consumido, de onde se pode tirar algum proveito, ou mesmo gerar lucro. O sentido de inutilidade opõe-se ao de utilidade, nada pode produzir, nada pode gerar lucro. (CARVALHO, 1998).

A partir dessa valorização da produção e, conseqüentemente, do lucro, novos valores emergem e outros submergem como é o caso da não valorização do conhecimento popular pela sociedade moderna.

A criança é livre e seus interesses econômicos (se é que já os tem), ainda não são tão arraigados quanto os do adulto. Rubem Alves (1987 apud CARVALHO, 1998) enfatiza que não há como negar que a lógica do brinquedo implica numa negação radical da lógica dominante em nossa moderna sociedade de adultos, sociedade que aceita como dogma central a assertiva de que o homem deve ser justificado pela sua produção. A humanidade deste homem é definida através de sua função, função esta que, por sua vez, é definida pela estrutura dominante do poder. O nosso mundo é visto e controlado por esses dois pólos: produção e consumo.

A hipótese desse trabalho afirma a possibilidade de se realizar Educação Popular com crianças. Educação que permite a construção da consciência crítica por parte da Linguagem do Movimento, diante das relações sociais estabelecidas; uma consciência política e classista que favoreça a participação da criança nas lutas de sua classe e pela transformação da sociedade assim como afirma Albuquerque (2009).

As brincadeiras de rua estão tão esquecidas que muitas crianças nem mesmo as conhecem. Como ressalta Postman (1999) *apud* Rodrigues (2009) “(...) as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. (...) Os jogos infantis, em resumo, são uma espécie ameaçada”. Tendo em vista que na sociedade em que se vive, em uma era de avanço tecnológico jamais visto, estes tipos de brincadeiras não passam de mais um referencial e uma nostalgia para quem viveu a época em que eram um hábito comum e prazeroso (RODRIGUES, 2009, p.37).

Entendemos brincadeiras infantis populares como sendo aquelas que contêm características que aconteciam e acontecem nas ruas, nas praças, nos quintais das

casas, nos terrenos baldios, nos recreios escolares, nas áreas livres de prédios em qualquer espaço em que as crianças estivessem ou estejam reunidas para brincar de forma livre e espontânea. As brincadeiras infantis populares possuem uma dinâmica que lhes é peculiar o que faz com que se adaptem à realidade, para que possam se renovar as vivências corporais de cada criança dentro e fora da escola. Além dessas características as brincadeiras infantis populares contêm em suas manifestações conteúdos inerentes à vida comunitária das classes populares.

Mesmo vivendo imersos em novas tecnologias e tendo dificuldades de encontrar um espaço para brincar, é necessário reconhecer que as brincadeiras em coletivo, que o corpo se faz presente em um grupo são consideradas por Rodrigues (2009) de grande valor para o desenvolvimento da interação social da criança.

Sendo assim a expressão popular é de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Couto (2008) ressalta que as brincadeiras e jogos que acontecem em um ambiente não escolar são situações vivenciadas que possibilitam a interação de experiências do grupo em decorrência da cultura partilhada entre os seus membros e podem contribuir para o convívio social, o raciocínio, a criatividade, a tomada de decisão, bem como para o desenvolvimento dos aspectos motores. Essas práticas corporais vivenciadas tornaram-se como relata Faria Júnior (1996, *apud* COUTO, 2008) que jogos populares infantis, parlendas e brinquedos cantados foram sendo perdidos (ou transformados) nos últimos cinquenta anos possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização. Ele ainda ressalta que as transformações ocorrem dentro e fora da escola, trazendo consigo vantagens e desvantagens que não devem ser negadas, porém, são inevitáveis as perdas de espaço, de tempo e de oportunidades para brincar, o que, conseqüentemente, aflige a realidade lúdica atual, acarretando ainda em um maior distanciamento das manifestações não consumistas como o lazer de rua, a lembrança das atividades populares e das relações interpessoais.

O mundo da escola teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que tem significado para a criança. Isto, no entanto, só pode ser feito através do movimento. No âmbito da escola, os corpos das crianças aspiram por manifestações livres, pelo brincar, pela diversão, alegria, atenção e afeto (FREIRE, 1991, *apud* COUTO, 2008).

Portanto:

Conseqüentemente, as dimensões culturais, políticas e afetivas destas relações sociais nas aulas de Educação Física devem ser consideradas como variantes diretas que farão interações entre si no sentido de compreender a criança em movimento, não apenas na perspectiva do corpo biológico, mas de um corpo que se movimenta com originalidade, ímpar em sua manifestação, como ação cultural e histórica que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. (COUTO, 2008, p. 40).

Na grande maioria das nossas escolas públicas, onde se concentram prioritariamente as classes populares, a cultura popular infantil não é compreendida, como se ela não apresentasse nenhuma relevância para o conhecimento da criança. Com isso, a escola utiliza mecanismos para excluir essa cultura, sendo como principal deles a repressão da manifestação popular, em favor das ações ditas pedagógicas, dotadas de valor sócio-educativo carregado de conteúdos que valorizam a cultura burguesa, como se o conhecimento popular não possuísse esse valor.

Observa-se que a Educação Física, em sua construção histórica, foi levada para a escola para servir a interesses sociais e políticos, ou seja, era instrumento para a aprendizagem da disciplina, da higiene e formação de uma sociedade moral, cívica e controlada. Posteriormente, ela continuou servindo a outros interesses, seja o da “promoção da saúde”, seja o do “treinamento e seleção de atletas”. Segundo Souza Júnior (2001, *apud* FREITAS, 2008) esses ideais vinculados à Educação Física tinham relação exclusiva com uma “educação do corpo” (ensino do fazer) e assumem um sentido polêmico quando se imagina que esse entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual (ensino do saber). Nesse sentido, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico.

Em algumas pesquisas foi analisada a presença da Educação Física na Educação Infantil tendo o corpo da criança como foco de observação. Destacam-se duas delas, por se reconhecer as considerações feitas pelos autores como muito importantes para as análises do presente estudo:

- A presente pesquisa buscou investigar a compreensão de educadoras de Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (CMEI's) sobre o brinquedo na rotina pedagógica dos mesmos. A fala das educadoras mostrou que entendem o brinquedo como objeto da cultura escolar, objeto indispensável para a escola da criança pequena, como também há um conhecimento a respeito dos diferentes tipos de brinquedo e suas funções, mas demonstram

dificuldades em relatar em que momentos da rotina pedagógica cada brinquedo é inserido. (PALHANO, 2009, p. 15).

- O presente estudo teve por objetivo compreender como os saberes de professores de Educação Física se relacionam com a cultura Infantil. Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que trabalham com crianças de 4 a 6 anos nas escolas de Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com sete professores que apresentam práticas pedagógicas bem sucedidas e foram organizados dentro de três eixos de análise: de onde provêm os saberes dos professores, quais as manifestações da Cultura Infantil estão presentes nas aulas de Educação Física e como estes professores compreendem as manifestações culturais presentes na movimentação das crianças pequenas. Na pesquisa foi possível concluir que, quando os professores procuram formas de ampliar seus conhecimentos sobre as crianças, passam a dar abertura as suas formas de expressão. Portanto, os jogos e brincadeiras foram formas de expressão das crianças, aceitas e utilizadas pelos professores. Sendo assim, os elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – são utilizados pelos professores para desenvolver metodologicamente os saberes da Educação Física. (TONIETTO, 2009, p. 12).

Entende-se a educação, seja informal, formal ou popular, como situações de ensino-aprendizagem, ocorridas em todas as relações sociais, porém distintas entre as sociedades e os grupos sociais. Nas sociedades atuais, a divisão do saber acompanhou a divisão social do trabalho produtivo, objetivando a concentração da propriedade privada e o conhecimento privatizado. A classe detentora do saber e dos meios de produção difundiu a ideia de que a única “educação” verdadeira era a dela, tendo a escola como centro. A escrita e a escola foram, ao longo de anos, fundamentais para que esse conhecimento fosse mantido nas mãos de poucos (BRANDÃO, 2006; POSTMAN, 1999 *apud* PELOSO, 2009, p. 45).

Para Enguita (1989 *apud* PELOSO, 2009), o principal objetivo da escola capitalista estruturada para as crianças e os adolescentes das classes subalternas, é educá-los a fim de se tornarem adultos disciplinados, dóceis e tecnicamente preparados para o trabalho. A reflexão aqui desenvolvida coaduna com o pensamento de Bourdieu (1998) e Enguita, (1989) ao compreender a escola como instituição social que conserva, reproduz e amplia a visão de mundo da classe burguesa, bem como, “domestica” a classe trabalhadora para servir aos interesses das classes dominantes.

Não se objetiva no presente estudo discutir exaustivamente sobre a escola e educação formal, mas a reflexão acerca da educação escolar faz-se importante, porque além de ser um excelente veículo de propagação da visão de mundo das classes dominantes, a escola, sobretudo no século XX, aparece como o lugar por excelência para as crianças e suas atividades (HEYWOOD, 2004, *apud* PELOSO,

2009). “Quando se inicia o século XX, a escola torna-se de direito o lugar da infância” (GHIRALDELLI, 2004, *apud* PELOSO, 2009). E ainda, porque ela tende a deslegitimar a educação popular.

Os que defendem a educação popular como expansão da escola pública, alegam que, assim como em outros espaços da sociedade, no interior da escola também há tensões, conflitos entre os contraditórios. Mesmo que a escola tenha uma organização hierárquica e um espaço físico que reproduza as dimensões das desigualdades sociais, por exemplo, aparece a contradição, a negação dessa estrutura tanto pelo corpo discente quanto pelos funcionários. De acordo com Paiva (1980 *apud* PELOSO, 2009) a classe trabalhadora não é ingênua a tal ponto de não perceber nenhuma dominação sobre ela.

Supor que os membros da classe trabalhadora não são capazes de dar-se conta desta contradição, resistindo, mesmo que veladamente à ideologia dominante ou retirando daquilo que a escola oferece apenas os instrumentos que lhe são efetivamente úteis, significa atribuir a estas classes uma espécie de “minoridade”, de incapacidade. (ALBUQUERQUE, 2009, p.49).

Portando, o elemento popular não se apresenta aqui apenas para adjetivar um tipo específico de educação, mas para diferenciá-la como a que “é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão a margem do fazer político” (MELO NETO, 2004, *apud* PELOSO, 2009). De acordo com esse autor, embora a categoria popular adquira uma plasticidade conceitual, à pensa-la de forma dialética, no contexto de sua historicidade, algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias.

4. PESQUISA DE CAMPO

4.1 A caracterização do campo investigado

A entrevista foi do tipo semi-estruturada, na qual utilizou-se um roteiro de 5 questões sobre o tema que estava sendo estudado, mas admitindo ao entrevistado expressar-se livremente. A pesquisa foi feita com sujeitos atuantes na Rede Pública de Ensino de Curitiba, no âmbito da Educação Infantil⁴, que em suas práticas pedagógicas abordam o conteúdo da Educação Física. Apenas um dos entrevistados não possui formação acadêmica em Educação Física, mas trabalha com a disciplina em sua instituição.

As atuais pesquisas e propostas pedagógicas para a Educação Infantil reforçam o entendimento de que a criança pequena, além de cuidados, necessita estar inserida em situações educativas que promovam seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal. Portanto, enfatizam qual é a especificidade da Educação Infantil: vincular a condição de educar ao cuidar. O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, Cerisara (2000) *apud* Nadolny (2011) lembra que a Educação Infantil, ainda, está enfrentando o desafio de organizar um trabalho que não separe as atividades de cuidado das consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas. Assim, o grande desafio é estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, *apud* NADOLNY, 2010) essa especificidade da Educação Infantil exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação infantil. Essa singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas. Segundo a autora, a criança

⁴ Ressalto que os nomes dos professores colaboradores desta pesquisa, não foram revelados, conforme consta em Documento (Apêndice A), a exposição dos dados coletados sem jamais expor o nome de alunos, professores e pedagogos.

pequena possui características específicas devidas do seu processo de desenvolvimento, no qual pensamento, sentimento e movimento caracterizam uma globalidade em sua educação. Ao mesmo tempo, apresenta vulnerabilidades físicas, emocionais e sociais, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. Essas características da criança acarretam uma interligação profunda entre educação e cuidados, e exige do profissional que atua na Educação Infantil uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa. Esse contexto de educação e cuidados requer que se pense em propostas pedagógicas capazes de contemplar além das dimensões de cuidado, as outras formas de manifestação e inserção social próprias das crianças nesse momento da vida.

4.2 Em foco a entrevista com os professores respondentes

Nesta pesquisa 4 professores aceitaram responder as questões propostas neste trabalho. No decorrer da coleta e dados surgiram inúmeros problemas citados a seguir:

- Um dos problemas foi encontrar Professores de Educação Física na Educação Infantil que aceitassem responder questões sobre a Linguagem do Movimento e Educação Popular. Muitos deles acabaram desistindo de responder, por medo de não saber o que tais termos significam ou simplesmente receio de opinar sobre os problemas que muitas vezes eles enfrentam no sistema pedagógico que a escola deve seguir. Alguns respondentes não sabiam o significado de tais concepções como “Linguagem de Movimento” e sabiam como trabalhar com a Educação Popular. A partir destas dificuldades surgiu outro dado importante para esta pesquisa, ou seja, deve-se ressaltar a importância em ensinar tais conceitos de Linguagem do Movimento e Educação Popular nas graduações, sejam elas no âmbito da Educação Física ou no âmbito da Pedagogia. Tomando como exemplo a própria graduação da autora deste estudo, foi possível tomar contato com os saberes da Infância e Movimento, porém, somente foi estabelecido conhecimento em sala de aula com o conceito Educação Popular no curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico. Este “não-dado” por parte dos respondentes na verdade foi um dado muito importante para chegar a tal conclusão.

No quadro a seguir estão arroladas as questões aplicadas aos professores respondentes desta pesquisa.

NÚMERO	PERGUNTA
1	Como a Educação Física é compreendida e organizada no espaço pedagógico na Educação Infantil?
2	Como Professor de Educação Física na Educação Infantil quais dificuldades encontradas para: <ul style="list-style-type: none"> - executar e justificar práticas pedagógicas inovadoras construídas a partir da sua autonomia didático-pedagógica. - executar e justificar práticas inovadoras determinadas pelo sistema. - para sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto por sua autonomia docente quanto as determinadas pelo sistema.
3	Como se dá na sua prática pedagógica a construção de iniciativas bem sucedidas referentes ao trabalho pedagógico do movimento no corpo infantil?
4	Qual é a sua concepção sobre a linguagem do movimento da criança, como você a traduz?
5	Nas diversas formas da criança utilizar e sentir o corpo, ou seja, expressar seu movimento, estão presentes elementos da Cultura Popular? Quais? Se sim, comente como você incorpora isso nas sua prática pedagógica.

Quadro 1: Quadro de Perguntas da Entrevista deste estudo.

No Quadro 2 são apresentadas as características destes professores que foram entrevistados na pesquisa.

PROFESSORES	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Professor 1	Licenciada em Pedagogia	Dois anos
Professor 2	Licenciatura em Educação Física	Dois anos

Professor 3	Licenciatura em Educação Física	Dois anos
Professor 4	Licenciatura em Educação Física	Dois anos.

Quadro 2 - Formação profissional inicial dos professores participantes desta pesquisa.

No quadro 2 é possível verificar que praticamente todos os professores possuem Graduação em Educação Física. Esta constatação permite considerar que o Professor de Educação Física na Educação Infantil apesar de necessário, somente em alguns municípios compõem as equipes das escolas, sendo apenas o Pedagogo quem ensina o movimento. Diante disso, deve-se enfatizar que o professor capacitado no movimento é o Profissional de Educação Física, portanto, deve-se colocar na disciplina Educação Física na escola um Professor com esta formação.

4.2.1 A perspectiva da Educação Popular na prática dos professores respondentes

No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura das brincadeiras. Inventam-se brincadeiras, mas, sobretudo, refazem-se os modos de brincar, que variam individualmente e também de acordo com os grupos infantis, com a escola, com o bairro, com a região do país. No entanto, mesmo marcadas por tantas variantes, as culturas da infância adquirem nos contextos escolares certas dinâmicas que se universalizam e aproximam entre si as mais diversas experiências infantis.

Neste espaço onde surgem as brincadeiras, muitas vezes as mesmas podem ser refletidas nas aulas de Educação Física e que no momento podemos relacionar com a primeira questão da entrevista aos professores: *“Como a Educação Física é compreendida e organizada no espaço pedagógico na Educação Infantil?”*.

Segundo os professores entrevistados a Educação Física é compreendida e organizada respectivamente por meio de tais práticas que oportunizam:

- *“a corporeidade e os jogos” - (Professor 1)*
- *“ao processo de sociabilização da criança com o meio, ao desenvolvimento das habilidades motoras básicas, conhecimento do corpo, movimento, valores,*

sentimentos e conteúdos da Cultura Corporal⁵ (jogos, brincadeiras, dança, ginástica, lutas exceto o esporte)” – (Professor 2)

- “Movimento e atividades especiais dentro dos eixos: ampliação das práticas corporais infantis, socialização, autonomia e identidade corporal” – (Professor 3)

- “Âmbito motor numa frequência de duas vezes por semana de aulas”. (Professor 4)

É possível perceber na fala de dois professores a preocupação com o desenvolvimento da Educação Física como disciplina que auxilie no desenvolvimento de socialização dos corpos. Considerando que para que a criança seja realmente entendida como uma construtora das suas manifestações corporais nas aulas de Educação Física é preciso que ela tenha parte na construção de saberes dos professores. Isso ficou claro quando foi analisada a resposta do Professor 2 e é a partir desta abertura aos discentes que a Educação Popular pode entrar no ambiente escolar e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física.

O professor 1 aborda um tema que a partir desse enfoque, a cultura se estabelece através de mecanismos sociais. Nesse ambiente, segundo Couto (2008), a corporeidade tem um papel imprescindível como canalizador das percepções culturais, manifestadas através dos próprios sentidos, entendidas assim como experiências de ser no mundo. No desenvolvimento dessa gama cultural têm-se diferentes níveis de entendimento, que podem variar tanto na influência do meio ambiente, na maneira de integrar-se com os outros ou nas diferentes formas de aprendizado.

Colocando em pauta a segunda questão: *“Como Professor de Educação Física na Educação Infantil quais as dificuldades para: executar e justificar práticas pedagógicas inovadoras construídas a partir de sua autonomia didático-pedagógica”.*

Segundo os professores as dificuldades de executar suas práticas foram devido a :

- “Cultura burguesa” – (Professor 1)

- “Pouca colaboração dos outros professores, da equipe pedagógica e da direção” – (Professor 2)

- “Tempo de aula nesta faixa etária” – (Professor 3)

- “Conceito de educação da instituição” – (Professor 4)

⁵ A Educação Física, na condição de disciplina curricular da Cultura Corporal, tem como conteúdo a ginástica, os jogos, a dança e o esporte. No entanto, ela deve contemplar, também, as manifestações populares, as brincadeiras e os jogos populares infantis, além de outras atividades próprias da cultura popular, incentivando a participação de todos os alunos.

Percebe-se que em todas as respostas acima os conteúdos da Educação Física não são levados com importância muitas vezes pela escola e pelos sujeitos que nela estão. A forma como é transmitido esse conhecimento da Educação Física, não traz resultados imediatos. O professor 2 explica com mais detalhes esse problema:

“a pouca colaboração dos professores, equipe pedagógica, direção; e ao entendimento “distorcido” em relação à concepção de Educação Física. Destaco comentários como: “O que isso tem a ver com a Educação Física?”, “Eu nunca vi Professor de Educação Física dar aula em sala!”, “É fácil ser Professor de Educação Física” entre outros.

Outra questão é sobre o tempo das aulas, como comentou o Professor 3:

“As principais dificuldades para executar práticas pedagógicas é o tempo de aula, pois esta faixa etária para que haja entendimento das atividades e sua vivência quando há envolvimento, há uma quebra pelo tempo de aula, sendo que na próxima deve-se retomar todo o conteúdo trabalhado, pois as crianças necessitam de um tempo maior para entendimento e assimilação”.

Os conceitos ditos “corretos” pelas instituições também torna difícil oportunizar práticas inovadoras:

“Acredito que a dificuldade esteja no conceito de educação da instituição, mais precisamente da educação física. Pois dependendo da formação do professor ele estará pondo em prática aquilo que a acredita. Se os professores diferem destes conceitos a autonomia didático-pedagógica estará em dissonância”. (Professor 4).

Primeiramente, para que a Educação Popular esteja presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar, é necessário que os conteúdos da Educação Física também sejam valorizados no âmbito escolar.

Mas, em grande parte de nossas escolas, este conteúdo não vem sendo trabalhado de forma adequada, apresentando-se descontextualizado do universo infantil, apoiando-se em determinadas concepções, principalmente as de caráter desenvolvimentista e biologizante (concepções já muito discutidas por diversos autores na área da Educação Física), e em uma visão distorcida de infância. Portanto, os conteúdos da Educação Física devem estar voltados para o desenvolvimento das possibilidades de ação/reflexão do sujeito, e não a mera aquisição de habilidades específicas.

Ainda na mesma questão, porém, em outro foco: *“Executar e justificar práticas pedagógicas determinadas pelo sistema”*. Sendo as seguintes as respostas dos professores:

- *“Não encontro dificuldades”* – (Professor 1, 2 e 3).
- *“aprendizado de uma forma rápida”* – (Professor 4)

Destacamos a resposta do Professor 4 que coloca em discussão a questão de que é necessário que haja um aprendizado prático, pois os pais (clientes) da escola, necessitam de um resultado rápido. Discurso da sociedade capitalista, pois determina o que a “clientela” exige de uma mercadoria. Ou seja, o professor deverá fazer aquilo que o sistema impõe e não coloca em questão, quais as dificuldades, o tempo que esse aprendizado poderá ser apreendido e se oportunizará para todas as classes:

“Na rede privada as práticas inovadoras são bem vistas desde que atendam á expectativa de pais que querem que os seus filhos aprendam o mais rápido possível. Eles (os pais), também não entendimento sobre concepções didático-pedagógicas e ás vezes isso pode prejudicar o ensino assim como o aprendizado. As práticas determinadas pelo sistema condicionam não somente os alunos como também todas as pessoas que compõem a sociedade. Quando se pretende trabalhar um conteúdo não hegemônico, há uma certa rejeição principalmente por parte da escola, pois acreditam que tal conteúdo não será tão importante quanto os hegemônicos”. (Professor 4).

Tal resposta se coaduna com o materialismo histórico e dialético na perspectiva de ajudar a educação para que se leve em conta a realidade presente. Pois, ainda que o capitalismo alardeie igualdade de oportunidades socioculturais e a neutralidade política dos aparelhos de Estado, claramente se constata que as desigualdades são marcantes e que o sistema se favorece ideologicamente da educação como instrumento de dominação.

O professor, o educador, é um trabalhador intelectual consciente de suas tarefas e da sua condição de assalariado. E deve, pois, ter uma conta que no sistema capitalista o que importa afinal é o lucro, e todas as relações sociais são mediadas pelos fatores econômicos. Afinal, todo educador, todo professor, o intelectual que vende a sua força de trabalho deve saber que o dinheiro há muito permeia as situações de vida, e que desde 1848 Marx e Engels já salientavam o sentimento burguês com relação às demais classes sociais. (PEREIRA, 1988, p. 102).

A segunda questão ainda traz um terceiro e ultimo subitem: *“Quais as dificuldades para sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto por sua autonomia docente quanto as determinadas pelo sistema?”*:

Nesta questão foram as seguintes as respostas dos professores:

- *“Não encontrou dificuldade” - (Professor 1)*
- *“Tempo” - (Professores 2 e 3)*
- *“Alienação” – (Professor 4)*

Nas falas do Professor 2 o tempo é um fator que impede das aulas serem mais proveitosas:

“A maior dificuldade em relação a sistematização das práticas pedagógicas encontra-se no pouco tempo que pode ser disponibilizado para este fim”. (Professor 2).

O professor 4, traz em sua resposta o que acontece claramente nas aulas, não só no âmbito da Educação Física, mas na escola como um todo. E isso impede ainda mais as questões da cultura popular estar inseridas neste meio, pois como uma determinada classe popular, poderá ter voz se ela acaba sendo moldada por um padrão dito “modelo”:

“Assim como parte integrante da sociedade, eu também carrego as amarras desse sistema. Esse fator traduz um conceito que a sociedade não tem muito conhecimento, a alienação. A dificuldade está em passar de modo lúdico para as crianças os prós e contras de tais práticas e fazer com que elas absorvam de modo prazeroso e benéfico. No entanto, esse trabalho deveria ser feito com o tripé: pais, professores e comunidade”. (Professor 4).

A terceira questão: *“Como se dá na sua prática pedagógica a construção de iniciativas bem sucedidas referentes ao trabalho pedagógico do movimento no corpo infantil?”*. Segundo os professores respondentes:

- *“Jogos” – (Professor 1)*
- *“Atividades que especificam cada aluno” – (Professor 2)*
- *“Atividades que trabalhem com o imaginário das crianças” – (Professor 3).*
- *“Dança” – (Professor 4).*

Dois dos professores mostraram que a partir destas práticas citadas, a Cultura Popular poderia ser inserida neste meio através destas práticas corporais:

“Durante as aulas as atividades são adaptadas as situações que surgem em consideração as especificidades de cada aluno” – (Professor 2).

O Professor 3 trás a afirmação de Benjamin (1984, *apud* Couto 2008) que é pela imaginação, a criança passa a atribuir outros significados para satisfazer seus desejos e necessidades; esses são momentos de representação, de apropriação de um “mundo” criado por ela. O autor comenta ainda que o exercício da liberdade, utilizando o lúdico como estimulador, provoca a imaginação, a curiosidade na criança e assim sua vontade em poder escolher e decidir sobre regras e desafios,

podendo desenvolver a capacidade crítica e criativa, à medida que transforma o desejado em algo possível.

“É muito bem sucedido são práticas que utilizam o faz de conta, ou seja, do imaginário das crianças. A partir deste universo tão rico para criança, normalmente trás bons resultados” – (Professor 3).

Estas respostas demonstram que por mais que haja um sistema institucional que impede muitas vezes das práticas corporais serem mais desenvolvidas nas aulas, o professor poderá incluir conteúdos da Educação Popular nas aulas de Educação Física, pois irá abordar suas vivências corporais extra-escolares.

A quarta questão aborda o seguinte assunto da Linguagem do Movimento: “Qual é a sua concepção sobre a linguagem de movimento da criança, como você a traduz?”. Segundo os professores respondentes da pesquisa:

- “Admito que não sei responder essa questão” – (Professor 1.)
- “Interação” – (Professor 2).
- “Expressão” – (Professor 3).
- “Experimentação” – (Professor 4).

As visão de Linguagem do Movimento de cada professor respondente, requer a reflexão de que cada fator citado traduz uma concepção que poderá manifestar a Cultura Popular:

“A linguagem do movimento da criança é a forma com que ela interage como mundo ao seu redor, através do movimento a criança se comunica, se relaciona e se desenvolve. Além disso, o movimento faz parte da cultura do ser humano e é principal forma de aprendizagem na Educação Infantil.” – (Professor 2)

“A linguagem do movimento na minha visão possibilita a utilização do movimento como forma de expressão de idéias, necessidades e sentimentos dos envolvidos em seu contexto social e cultural, traz para a criança possibilidades de conhecer e explorar suas possibilidades de movimentação, assim como suas limitações, como também convivência e observação de sua movimentação em relação aos outros. Ou seja, um instrumento de sociabilização e construção de autonomia” – (Professor 3)

“A minha concepção vai ao encontro da psicomotricidade. Estimular a criança é de suma importância para que ela desenvolva não somente as habilidades e capacidades motoras, mas também as que lidam com os órgãos do sentidos, desenvolvendo a estética. Não se deve privá-la de nenhuma sensação, seja boa ou ruim. A criança precisa experimentar e o professor estará lá pra ajudá-la quando seu discernimento titubear ou se confundir” – (Professor 4)

A quinta e ultima questão aborda o termo da Educação Popular: “Nas diversas formas da criança utilizar e sentir o corpo, ou seja, expressar seu movimento está presentes elementos da Cultura Popular? Quais? Se sim comente

como você incorpora isso na sua prática pedagógica”. De acordo com os respondentes:

- “SIM” – (Professor 1, 2, 3 e 4).

A seguir, seguem os comentários dos professores respondentes sobre sua prática pedagógica referente à Cultura Popular:

“Ano passado dei aulas para uma comunidade carente e moravam em uma invasão, algumas crianças não tinham tênis para praticar as atividades físicas. Tinha uma aluna cega e nenhum material específico e nem um tipo de ajuda da escola ou da secretaria de educação, apenas discursos vazios. Confesso que não foi uma experiência agradável, pois não tenho formação nesta área e tive muitas dificuldades, inclusive com relação a violência entre os alunos e a indisciplina. No entanto procurei valorizar o que os alunos sabiam e partir desses princípios para organizar a minha prática pedagógica. Acredito que a valorização da cultura popular é um caminho para trazer o conhecimento científico para as classes populares e torná-las capazes de refletir sobre a sociedade” – (Professor 1)

“No movimentar-se estão presentes vários elementos da Cultura Popular, tal como: a dança, as brincadeiras, os jogos, etc. Durante as aulas procura-se observar e discutir o significado dos movimentos, ao mesmo tempo em que se procura oferecer subsídio para que as crianças os transformem e os ressignifiquem, na tentativa de se comunicarem com o mundo que as cerca” – (Professor 2)

“Costumes, crenças, dança, brincadeiras, visão do corpo, linguagem, etc. trabalhar a partir da realidade vivida, pela criança (na rua, casa, televisão, etc) e assim extrair conceitos, preconceitos, curiosidades e dúvidas que possam vir a iniciar um novo conteúdo ou a construção de uma nova vivência que façam sentido para a criança tanto no ambiente escolar como também, fora dele. Isso faz com que a prática pedagógica ganhe maior significado e seja de maior interesse para a criança” – (Professor 3)

“As brincadeiras de rua são o melhor exemplo de cultura popular, pois são onde estão contidas a percepção corporal da classe trabalhadora. Procuro incorporar essa cultura como mais uma forma de se trabalhar a percepção sensorial com elas, ora reproduzindo as brincadeiras, ora provocando novas percepções. É importante ressaltar que eu também me coloco nesse âmbito da cultura popular, pois a infância quando vivida de um modo feliz contribui e muito para um adulto mais liberto de algumas amarras” – (Professor 4).

Diante destas questões apontadas pelos respondentes é interessante recorrer a Couto (2008) quando afirma que a manutenção do espaço lúdico é de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento da criança, pois as brincadeiras e jogos que acontecem nas ruas são situações vivenciadas que possibilitam a interação de experiências do grupo em decorrência da cultura partilhada entre os seus membros e podem contribuir para o convívio social, o raciocínio, a criatividade, a tomada de decisão, bem como para o desenvolvimento dos aspectos motores.

O Professor 3 ao citar brincadeiras que se manifestam em espaços como a rua, faz ligação com a afirmação de Pontes e Magalhães (2003) de que brincar na rua é um evento social, já que a rua tem a característica de ser um local que permite relações e interações diversas. Portanto, é fundamental a conservação do espaço

lúdico verificado nas ruas para a ocorrência das brincadeiras e dos jogos que auxiliam no aprendizado e desenvolvimento da criança.

A Cultura Popular conforme Ferrari (1974, *apud* MACHADO, 2009), é o conhecimento popular e valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. Valorativo porque se fundamenta numa seleção operada com base nos estados de ânimos e emoções da vida diária; reflexivo porque apreende a realidade, embora seja limitado pela familiaridade com o objeto, não podendo ser reduzido a uma formulação geral; assistemático porque se baseia na “organização” particular das experiências próprias porque se pode perceber no dia-a-dia, mas limitado ao âmbito da vida diária; e, falível e inexato porque se conforma com a aparência e com o que se ouviu dizer a respeito do objeto, não permitindo a formulação de hipóteses sobre a existência de fenômenos situados além das percepções objetivas.

A Educação Física Escolar não deve ignorar todo esse repertório motriz de que a criança é portadora, mas sim, buscar incorporá-los as suas atividades, procurando ampliá-los, levando a criança a conhecer seu corpo, sem esquecer que é pelo movimento que o indivíduo se integra e interage com o mundo, ampliando suas possibilidades de agir sobre ele.

Mas, é preciso que os professores possibilitem que as manifestações que as crianças trazem do seu contexto social interajam com os conhecimentos específicos da Educação Física. Assim, o processo pedagógico é facilitado através da relação entre os elementos da Cultura Popular e os saberes da Educação Física.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física deve ter como conteúdo atividades de qualidade, com inovações pedagógicas, que articulem uma prática vinculada à realidade e a uma práxis pedagógica coerente com a cultura, a história e a cotidianidade da criança. A participação da criança é fundamental, a partir do momento em que lhe é dada a oportunidade de mostrar seus conhecimentos e suas vivências relacionadas as suas brincadeiras, sistematizando junto aos professores um conhecimento a ser vivenciado nas aulas de Educação Física.

Cabe à Educação Física promover a liberdade do corpo através de atividades inteligentes e coerentes. Respeitar e resgatar os fatores de ordem social, cultural e econômica, oportunizar aos alunos conhecerem os elementos que integram a sociedade e neles intervir, transformando-os de acordo com seus anseios.

De maneira geral, este trabalho procurou refletir e mostrar a importância da manifestação popular na linguagem do movimento na Educação Física no contexto da Educação Infantil, enfatizando a necessidade da cultura popular para criança ser algo possível de ver vivenciado, independente da faixa etária, tanto no ambiente escolar quanto no âmbito extra-escolar. A inserção da Educação Popular nas aulas de Educação Física, para que cada prática corporal ministrada na disciplina não perca sua cultura, seu lúdico, seu valor e sem que com isso perca seu valor educativo; ao contrário, considera-se que dessa forma estaremos valorizando a Educação Física enquanto disciplina curricular e colocando-a no mesmo patamar das demais disciplinas no interior da escola.

Hoje, já não se pode mais pensar a Educação Física dissociada da educação e da cultura do homem, como também, não se pode mais omitir as várias questões que envolvem o homem enquanto um ser cultural.

Como observa Bracht (1992), a Educação Física tem como tema o movimento corporal e ele é que determina a especificidade da Educação Física no interior da escola: o movimento corporal ou movimento humano, não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural.

As manifestações populares veiculam livremente a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social e permitindo o prazer de brincar. Entretanto Machado (2009) enfatiza que as manifestações populares não devem ser entendidas como um simples deixar fazer, um deixar acontecer, pois desta forma toda a riqueza e importância que elas possuem estão sendo vulgarizadas, correndo o risco de serem vistas como algo inconseqüente e sem importância, destituídas de qualquer valor no interior da escola. Portanto, Incentivar as manifestações populares no interior da escola, deve ser a tarefa do educador.

Ao se aproximar do universo popular, trazendo para o âmbito escolar, o professor passa a assumir uma posição de companheiro junto a seus alunos, no decorrer de suas aulas. O professor seria alguém dotado de um pouco mais de experiência, disposto a compartilhar e vivenciar com seus alunos a descoberta de novas brincadeiras, novas possibilidades de movimento e, quem sabe, reaprender a brincar, caso já tenha esquecido. Deve, pois o educador ter um compromisso com a transformação da realidade, da sociedade.

Uma aula de Educação Física, onde a característica de processo e de aprendizagem é marcante, nem sempre necessita dispor da presença do professor, ou seja, ainda que marcada pela intencionalidade pedagógica, pode-se aprender de forma autônoma, sem a presença ostensiva do educador. Por outro lado, uma aula de Educação Física pode contar com vários professores e em diferentes lugares. Locais estes que vão desde uma sala de aula, de uma sala de ginástica ou ginásio esportivo, até uma piscina, um rio, um estádio, ou mesmo nas ruas, nas praças, praias ou bosques (PEREIRA, 1988).

A Educação Física conscientizadora deve ter o compromisso de procurar transformar o que há de errado, sob todos os sentidos, ao seu redor, e conservar o que há de bom. A Educação Física ajudando na problematização do social, no questionamento da realidade, naturalmente deve procurar transformar esta mesma realidade, pois a conscientização pressupõe bem mais do que a simples denúncia de situações, mas visa desmistificações e ações concretas.

Assim, o professor como mediador no processo de aprendizagem, precisa considerar os aspectos do cotidiano da vida das crianças para criar uma forma que facilite a interação com o conhecimento, para isso é preciso criar formas que sejam significantes para as crianças no modo de falar, pensar e se expressar.

Portanto, foi possível observar, nessa pesquisa, que os professores entrevistados demonstraram a existência de alguns elementos específicos da Cultura Popular no processo pedagógico com as crianças pequenas e essa evidência foi a aceitação por parte dos adultos (professores) em abrir essa oportunidade. Assim, o que imprime a significação de um determinado contexto social é a sua aceitação. Dessa forma, entende a presente pesquisa que a utilização de elementos da Educação Popular pode ser uma forma de desenvolver metodologicamente os fundamentos da Linguagem do Movimento na Educação Física no contexto da Educação Infantil.

Por fim, é na interatividade com os outros que o processo de aprendizagem se materializa. O professor de Educação Física, em suas aulas com as crianças pequenas, precisa criar formas significantes de desenvolver os conteúdos. Para isso, os conteúdos precisam assumir significados, para além dos muros da escola, ou seja, os conteúdos se tornam significantes quando interagem com o cotidiano das crianças. Já que a Educação Física na Educação Popular passa por um contexto de construção, se faz necessário conscientizar os professores de crianças pequenas que os elementos da Cultura Popular devem ter conexões com suas características no contexto escolar.

Ao chegar nesta parte final do trabalho, que formalmente chamamos de conclusão, esta pesquisa lançou um olhar em volta e percebeu-se que, para desenvolvê-lo, é necessário aguçar a sensibilidade, desaprender conceitos já cristalizados, para conseguirmos concluir essa caminhada, tentando superar muitas vezes os entraves e os revezes que foram sendo encontrados pelo caminho.

Nesta caminhada, em diferentes momentos, a pesquisa foi colocada diante do novo, em outros momentos, algumas coisas que já se sabia ou se julgava saber passaram a ser vistas com um novo olhar, esclarecendo, desmistificando, e até mesmo, desestruturando o pensamento inicial, para que pudessem ressurgir novas formas de dizer, de pensar a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física.

Aqui neste trabalho se faz presente a vivência desta pesquisadora enquanto Professora de Educação Física, enquanto pessoa, enquanto um corpo que trabalha, brinca, sofre, joga, festeja, realiza, se frustra e interage com outros corpos, mas que acima de tudo não perde as esperanças de ter uma prática pedagógica que oportunize participação a todos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, KLAUS PAZ DE. **EU TAMBÉM SOU GENTE: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Goiás. Faculdade de Educação, Goiania: 2009.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para os anos iniciais**. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação: 2010.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Editora LTC: 1981.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2a edição, Piracicaba, Unimep: 1994.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo e SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão, Editora UFSE: 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOTELHO, Anastácia Fernandes. **O desenvolvimento da auto-estima através da Educação Física e do Esporte: tendo como base a realização do Programa Segundo Tempo**. Monografia de Especialização em Esporte Escolar. Universidade Federal do Brasília e Capacitação Continuada em Esporte Escolar do Ministério do Esporte. Fortaleza, Centro de Memória do Esporte: 2006.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF, v. 1,2 e 3. Brasília: 1998.

BRASIL, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **O Direito da Criança à Educação Infantil: Projetos em tramitação no Congresso Nacional**. Cadernos Comissão de Educação e Cultura 02/2010. Brasília: 2010.

COUTO, Heitor Ritor Froes de. **A Criança e as Manifestações Lúdicas de rua e suas relações com a Educação Física Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Pós Graduação em Educação Física. Piracicaba, Unimep: 2008.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico : movimento**. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba : 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCER, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York, Dover Publications: 1958.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. **Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil**. Revista Movimento, v.12, n. 01. Porto Alegre: ISSN online: 1982-8918, UFRGS: 2006. p. 59-80.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Da escola materna à escola da infância: a pré escola na Itália hoje**. Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos. Educação Infantil. n. 37, Florianópolis: UFSC: 1995, p.63-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zelia; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo, Editora Autores Associados: 2002.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione: 1999.

_____. Antes de falar de Educação Motora. In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2a edição. Campinas, Papirus: 1995.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo, Scipione: 2003.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: UCMG: 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. Edições Sociais. São Paulo, Abrinq.: 1998.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Lúcia. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**. Educar em Revista, v. 16, UFPR: 2000.

_____. **A Educação Física na escolarização da pequena infância**. Pensar a Prática: Educação Física e Infância. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. v.5. Goiás, UFG: 2002. p. 106-122.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC- SP: 2004.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC- SP: 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon.** v.5, n.1. Itajaí, Contrapontos: 2005. p. 81-93.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. In: XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba, PUC-PR: 2006. p.246-261.

_____. **Educamovimento: Projeto de parceria Escola/Universidade na formação de Professores de Educação Física.** Congresso Nacional de Educação Educere 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PUC- PR: 2008.

GARANHANY, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. **Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança.** Universidade Federal Paulista Julio de Mesquita Filho, UNIVESP acervo digital, São Paulo: 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere.** 3ª edição. Rio Janeiro, Civilização Brasileira: 1987.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 2, 3ª edição. Rio de Janeiro, Civilizacao Brasileira, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP: 2000.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa.** São Paulo, Papirus: 2001.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** 6ª Edição. Brasília, Editora Brasiliense: 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo Nacional: 1987.

MACHADO, Claudia. **Crianças de Classes Populares e suas representações sobre Infância, Família, Escola e Raça/Etnia.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, PUC- RS: 2004.

MACHADO, Aline Maria Batista. **ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa: UFPB: 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas, Papirus: 2001.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha. **A Constituição da criança na escola – marcas das experiências iniciais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Universidade Federal do Uberlândia, Pós Graduação em Psicologia. Uberlândia, UFU: 2010.

MIRANDA, Sônia Guariza. **Criança e Adolescente em situação de Rua: políticas e prática sócio-pedagógicas do poder público de Curitiba**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba, UFPR: 2005.

MONTADON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos de Língua Inglesa**. Cadernos de Pesquisa, n. 112, São Paulo, Fundação Carlos Chagas: 2001. p. 33-60.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a Linguagem Movimento**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, UFPR:2010.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, UFPR: 2007.

NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. **Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica – uma contribuição**. São Paulo, Plêiade: 2008.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar. Fundamentos e Didática**. 9. São Paulo, Editora Ática: 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre, Artemed: 2007.

PALHANO, Nathalia Crescêncio. **“Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, UFPR: 2009.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Humanas, Letras e Artes, Ponta Grossa, UFGP: 2009.

PEREIRA, FLÁVIO. Dialética da cultura física. São Paulo, Icone Editora: 1988.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. 4.ed. Porto Alegre, Artmed: 2000.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. Porto Alegre, Mercado Aberto: 1982.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho – Braga, Portugal: 1997.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. v. 1, n.1. São Paulo, Brasiliense: 1997.

PINAZZA, Monica, Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre, Artemed: 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. **Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa, ME/DEB/GEDEPE: 1997.

PRIORI, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto: 2000.

RECHIA, Tânia Mara. **Concepção da Infância: percurso histórico**. n.2, São Paulo, Línguas e Letras: 2001

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo, SESC: 1980.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A Criança e o Brincar**. Decanato de Pesquisa e Pós Graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mesquita, UFRRJ: 2009.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos; VOGEL, Arno. **Quando a Rua Vira Casa**. Rio de Janeiro, Finep/Ibam: 1981.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade**. Rio de Janeiro, DP&A: 2001.

_____. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91. Campinas, Unicamp: 2005. p.361-378. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez: 1986.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. **Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira**. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR: 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. **Notas sobre a educação no corpo**. Educar em Revista. n.16. Curitiba, UFPR: 2000. p.43-60.

SPRÉA, Nélío Eduardo. A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. **Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. UFPR: 2010.**

TONIETTO, Marcos Rafael. **A relação entre a cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, UFPR: 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª Edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1977.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes: 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes: 2001.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Lisboa, Moraes: 1979.

ANEXOS

Nome da Pesquisadora: Cynthia Adriane de Almeida
Curso de Especialização: Organização do Trabalho Pedagógico: relação da
Escola Pública com a Educação Popular
Instituição formadora: Universidade Federal do Paraná
Título da monografia: “A manifestação popular da linguagem do movimento da
criança na Educação Física no contexto da Educação Infantil”.

OBJETIVO: caracterizar claramente a concepção da linguagem de movimento da criança e verificar se a Educação Popular se manifesta neste âmbito investigado, proporcionando uma análise reflexiva sobre a exploração de diversas formas de a criança utilizar e sentir o corpo; Além disso, verificar o processo infantil de reconhecimento de seus limites e suas formas de expressão de movimento, e analisando a construção da identidade e autonomia infantil a partir do conteúdo popular manifesto em atividades lúdicas.

PROBLEMÁTICA: Como os professores compreendem a linguagem do movimento por meio da manifestação popular corporal da criança e suas práticas corporais?

ROTEIRO DA ENTREVISTA (QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO)

1. Como a Educação Física é compreendida e organizada no espaço pedagógico na Educação Infantil?
2. Como professor de Educação Física na Educação Infantil quais as dificuldades encontradas para:
 - Executar e justificar práticas pedagógicas inovadoras construídas a partir da sua autonomia didático-pedagógica.
 - Executar e justificar práticas pedagógicas determinadas pelo sistema.
 - Para sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto por sua autonomia docente quanto as determinadas pelo sistema.
3. Como se dá na sua prática pedagógica a construção de iniciativas bem sucedidas referentes ao trabalho pedagógico do movimento no corpo infantil?
4. Qual é a sua concepção sobre a linguagem de movimento da criança, como você a traduz?
5. Nas diversas formas da criança utilizar e sentir o corpo, ou seja, expressar seu movimento, estão presentes elementos da Cultura Popular? Quais? Se sim comente como você incorpora isso na sua prática pedagógica.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO
DA PESQUISA NA ESCOLA**

Venho por meio deste documento, informar que a pesquisadora, **CYNTHIA ADRIANE DE ALMEIDA**, da 10ª turma do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação da Escola Pública com a Educação Popular da Universidade Federal do Paraná, em desenvolver pesquisa na nossa escola.

Declaro para os devidos fins, que estou ciente de que a pesquisadora utilizará os documentos fornecidos pela escola para comprovar a validade e a autenticidade de sua pesquisa, como também realizará uma entrevista semi-estruturada com os Professores de Educação Física da Instituição. Porém os dados serão tratados com respeito, sem jamais expor o nome dos alunos, pedagogos, professores e regional de educação a qual a escola pertence.

Curitiba, ____ de Novembro de 2011.